

**T. C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**YABANCI DİL HAZIRLIK EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN
ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
ÖZYETERLİK ALGILARININ VE İNGİLİZCE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu HANCI YANAR

DANIŞMANI : Yrd. Doç. Dr. Nilay BÜMEN

İZMİR - 2008

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının ve İngilizce’ye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Burcu HANCI YANAR
İmza

TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11/07/2008 tarih ve 28/3 sayılı kararı ile oluşturulan jüri, Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Burcu HANCI YANAR'ın aşağıda (Türkçe) belirtilen tezini incelemiş ve aday 30/07/2008 günü saat 10:30'da92'..... süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız/düzeltilmesi gerekli olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.

BAŞKAN
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Neşe ASLAN

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Nilay BÜMEN

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

Tezin Türkçe Başlığı: Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tezin İngilizce Başlığı : Investigation of the Attitudes Toward English Lesson and Perceptions of Foreign Language Self-Efficacy of Anatolian High School Students Who Have Taken Preparatory Class and Those Who Have not.

* 1. Yüksek Lisans Tezi savunma süresi asgari 45 azami 90 dakikadır.

2. Tutanak (jürinin karar ve imzaları haricinde) **bilgisayarda** doldurulmalıdır

3. Yüksek Lisans Tez savunmasında üyelerden en az birinin **üniversite dışından** olması zorunludur.

ÖNSÖZ

Tez çalışmamım her anında bana büyük bir sabırla yol gösteren, içinden çıkamadığım durumlarda desteğini esirgemeyen ve aynı hataları defalarca yapmama rağmen fikir vermeye devam eden değerli danışmanın Yrd. Doç. Dr. Nilay BÜMEN'e;

Veri araçlarının hazırlanmasında değerli katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr.Tuncay ÖĞRETMEN'e, Yrd. Doç. Dr. Gülsen ÜNVER'e, Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL'a, ve Yrd. Doç. Dr. Hakan ATILGAN'a;

Yüksek Lisans sürecini sonuna kadar götürebileceğime inanan, metinlerin bilgisayara aktarılmasında imdadıma yetişen canım annem Semra HANCI'ya, manevi ve teknik desteğinden dolayı canım babam Ahmet Kadir HANCI'ya, duygusal olarak her zaman yanımda olan biricik kardeşim Burçin HANCI'ya,

Bütün zamanımı tez çalışmalarına ayırdığım halde beni anlayışla karşılayan, moralim bozulduğu, umutsuzluğa kapıldığım anlarda kendime gelmemi sağlayan, ölçeklerin uygulanmasında benimle birlikte okulları gezerek bana sürekli destek olan sevgili eşim Ali İhsan YANAR'a

Sonsuz teşekkürlerimle...

Burcu HANCI YANAR.

İÇİNDEKİLER

Kapak	i
Yemin belgesi	ii
Tutanak	iii
Önsöz	iv
İçindekiler	v
Tablo Listesi	viii
Şekil Listesi	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Yabancı Dil Öğretimi	3
1.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Hazırlık Eğitiminin Kaldırılması	7
1.3. Özyeterlik	11
1.3.1. Özyeterlik Algısının Kaynakları	12
1.3.1.1. Doğrudan Deneyimler	12
1.3.1.2. Sosyal Modelden Sağlanan Dolaylı Yaşantılar	13
1.3.1.3. Sözel İkna	14
1.3.1.4. Duyuşsal Deneyimler	14
1.3.2. Özyeterliği Etkileyen Süreçler	15
1.3.2.1. Bilişsel Süreçler	15
1.3.2.2. Motivasyonel Süreçler	16
1.3.2.3. Duygusal Durum	16
1.3.2.4. Seçme Süreçleri	16
1.3.3. Yüksek Özyeterlik Algısına Sahip Bireylerin Özellikleri	19
1.3.4. Düşük Özyeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri	19
1.4. Tutum	19
1.4.1. Tutumların Ölçülmesi	21

1.4.1.1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçüleri	21
1.4.1.2. Thurstone Ölçeği	22
1.4.1.3. Likert Tipi Ölçekler	22
1.5. Dil Öğretiminin Özyeterlik Algısı ve Tutumla İlişkisi	23
1.6. Araştırmanın Amacı	26
1.7. Problem Cümlesi	27
1.7.1. Alt problemler	27
1.8. Sayıtlılar	28
1.9. Sınırlılıklar	28
1.10. Tanımlar	28
1.11. Araştırmanın Önemi	29
BÖLÜM II	
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.1. Özyeterlik Algısı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	31
2.2. Yabancı Dil Özyeterlik Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
2.3. Türkiye’de Yabancı Dile Yönelik Tutumla İlgili Yapılan Araştırmalar	42
2.4. Yurt Dışında Tutumla İlgili Yapılan Araştırmalar	44
BÖLÜM III	
3. YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Türü	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi	52
3.3.1.1. Alan Yazın Taraması	52
3.3.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması	53
3.3.1.3. Uzman Kanısı	54
3.3.1.4. Deneme Uygulaması	55
3.3.2. İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	60
3.3.2.1. Alan Yazın Taraması	60

3.3.2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması	61
3.3.2.3. Uzman Kanısı	61
3.3.2.4. Deneme Uygulaması	61
3.3.2.5. Deneme Uygulaması Sonucunda Tutum Cümlelerinin Seçimi	62
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi	67
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR ve YORUM	68
4.1. 1.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	68
4.2. 2.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	70
4.3. 3.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	75
4.4. 4.Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	78
BÖLÜM V	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	84
Sonuç ve Öneriler	84
5.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	85
KAYNAKÇA	87
EKLER	99
Ek -1. Özyeterlik Algısı Birinci Uzman Kanısı Formu	100
Ek -2. Özyeterlik Algısı İkinci Uzman Kanısı Formu	106
Ek -3. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Uzman Kanısı Formu	111
Ek -4. İngilizce Özyeterlik Algısı Deneme Uygulaması Formu	116
Ek -5. Tutum Ölçeği Deneme Uygulaması Formu	119
Ek -6. İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeği	122
Ek -7. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği	124
Ek -8. Avrupa Dil Portfolyosu	125
Ek -9. Milli Eğitim Bakanlığından Alınan Araştırma İzni	128
ÖZGEÇMİŞ	130
ÖZET	131
ABSTRACT	133

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örneklemin Özellikleri ve Gruplardaki Öğrenci Sayıları	49
Tablo 3.2. Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Haftalık	50
İngilizce Çalışma Saatlerine İlişkin Bilgiler	
Tablo 3.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Amaçlarına Dair Bilgiler	51
Tablo 3.4. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği AFA Sonuçlar	57
Tablo 3.5. İngilizce Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirliği	60
Ve Madde Sayıları	
Tablo 3.6. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Sonuçları	63
Tablo 3.7. İngilizce Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirliği	66
Madde Sayıları	
Tablo 4.1. Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin	68
İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 4.2. Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin	71
İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının t-Testi Sonuçları	
Tablo 4.3. Hazırlık Eğitimi Alan Öğrencilerin İngilizceye	76
Yönelik Tutumları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	
Tablo 4.5. Hazırlık Eğitimi Almayan Öğrencilerin İngilizceye	79
Yönelik Tutumları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Dil Öğretiminin Etkilendiği Alanlar	4
Şekil 1.2. Özyeterlik Algısının Kaynakları ve Etkileri	17
Şekil 1.3. Özyeterlik Beklentileri	18
Şekil 1.4. İkinci Dil Öğrenimine İlişkin Sosyo-Eğitim Modeli	26
Şekil 3.1. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Boyutları Arasındaki	59
İlişkiyi Gösteren Dört Faktörlü Model	
Şekil 3.2. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları	65
Arasındaki İlişkiyi Gösteren Üç Faktörlü Model	

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.PROBLEM DURUMU

Dil öğretimi, üzerinde önemle durulan bir konudur. Bilgiye ulaşmada ve üretilen bilginin iletiminde tüm dünyada geçerli olan ve artık küresel bir iletişim dili olarak kabul edilen İngilizce'nin önemi artmıştır. Bu durum İngilizce'yi öncelikle öğrenilmesi gereken bir dil konumuna getirmiştir (Erdem, 2007). Ülkemizde yabancı dil öğretimine, okullarda dördüncü sınıftan itibaren başlanmaktadır. Dördüncü sınıftan başlayarak üniversite yıllarına kadar dil öğretimi yapılmasına rağmen başarıya ulaşılmadığı ve öğrencilerin mezun olduktan sonra başka yollarla dil öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Dil öğretiminde her zaman sorunlar çıkmış ve bu sorunlara çözüm yolları bulunmaya çalışılmıştır; çünkü dil, yapısal görünümü bakımından çok karmaşıktır (Demirel, 1999). Türkiye'nin bu açıdan dünyada pek benzeri olmayan bir uğraş içine girdiği rahatlıkla söylenebilir. Kısıtlı olanaklarını Türkiye kadar cömertlikle yabancı dil öğretimine, daha doğrusu, İngilizce öğretimine ayırmak zorunda kalmış ülkeler enderdir (Sezer, 1987). Dil öğretimi uzun zaman isteyen ve yoğun bir program gerektiren bir süreçtir (Demirel, 1999). Bu zor öğretimin gerçekleşmesi için ülkemizde sistem değişiklikleri yaşanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı dil öğretim sürecini daha iyiye götürmek ve Avrupa Birliği programlarına uyum sağlamak adına yabancı dil ders yükünde değişiklikler yapmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar Fen, Anadolu ve yabancı dil ağırlıklı liselerde bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi uygulanırken, bahsedilen öğretim yılında bu uygulamaya son verilmiş ve yabancı dil hazırlık sınıfı kaldırılarak dil öğretimi dört yıllık ortaöğretim sürecine yayılmıştır. Bu durum elbette dil öğretimine çeşitli yansımalar yapmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde bireyin özellikleri etkin rol oynamaktadır. Dil öğretme hedefinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde bireylerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının ne yönde ve ne düzeyde olduğunun bilinmesi önemlidir. Çünkü bireylerin söz konusu durum veya nesneye ilişkin tutumları onların davranışlarını ve dil öğretimini

etkilemektedir (Andres, 2002). Özellikle duyuşsal özellikler, dil öğretiminde bilişsel alan kadar önemli yer tutmaktadır (Saracaloğlu ve Varol, 2007). Derse yönelik tutum ve özyeterlik de duyuşsal özellikler kapsamına girmektedir. Bandura, özyeterliği, “kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlamaktadır (1986: 391). Özyeterlik beklentileri ya da inançları, kişilerin ne kadar çaba harcayacaklarını ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında kendilerini nasıl toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977:194). Sınıftaki duygusal durum, motivasyon ve derse yönelik tutum da özyeterlik algımızı etkilemektedir (Krashen’s, 1988, Dörnyei, 2000’den Akt. Aliegro, 2006). Öyleyse duyuşsal özelliklerimizden biri olan derse karşı tutumumuz ve özyeterliğimiz birbirinden etkilenebilmektedir. Tutum, “belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak tanımlanabilir (Tezbaşaran, 1997:1). Katılımcıların derse olan ilgileri onların özyeterliklerini olumlu ya da olumsuz etkilemesinin yanında, özyeterlik de onların performanslarını etkilemektedir (Huang ve Chang, 1996).

Bandura (1977:195)’ya göre endişe, stres, yorgunluk, ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumları özyeterlik beklentisinin ortaya çıkmasına neden olan sebeplerden bazılarıdır ve yeni sistemde eskiye oranla yabancı dil derslerine daha az yer verilmesi, uygulamaya ayrılan vakti de azaltacağından, dersteki kaygıyı etkileyeceği düşünülmektedir. Performans, yeterlik bilgisinin en etkili kaynağıdır ve performansın kişisel öğrenme deneyimlerine dayalı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yapılacak göreve ilişkin kuvvetli duygusal tepkiler (stres, endişe), başarı ve başarısızlık konusunda ipuçları vermektedir (Bandura, 1977:199). Bir öğrencinin öğretim ve öğrenime dair inanç, amaç, tutum ve kararları öğrenimini etkilemektedir (Akalin ve Zengin, 2007). Çeşitli araştırmalar; program, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme stratejileri, materyal, yabancı dile zaman ayrılması, ailenin ve yabancı dil öğretmenin tutumu, motivasyon gibi özelliklerin öğrencinin yabancı dile yönelik yaklaşımını etkilediğini ve öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile olan ilişkisinin de yabancı dil yeterliğinde/başarısında temel bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. (Chambers, 1999; Chan, 1996; Gardner, 1985; 1988; Gardner ve MacInytre,

1993; Graham, 2004; Oxford, 1994; Yashima, 2002'den Akt. Saracaloğlu ve Varol, 2007).

Sonuç olarak, hazırlık eğitiminin kaldırılması ile yabancı dile yönelik tutumda ve özyeterlik algısında bir takım değişiklikler ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu iki kavram kendi aralarında birbirleriyle ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda tutum ve özyeterlik algısının performansı etkilediği ortaya çıkmıştır (Huang ve Chang, 1996; Mikulecky ve diğerleri, 1996; Pajares, 1996; Templin, Guile ve Okuma, 2001). Özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin daha iyi motive olup, daha iyi performans sergiledikleri ortaya konmuştur.

2005- 2006 Eğitim - Öğretim yılında hazırlık eğitiminin kalkması ile birlikte yabancı dil ders saatleri azalmıştır. Eskiden hazırlık sınıfında 24 saat olan yabancı dil eğitimi, 10 saate düşürülerek programa diğer dersler de alınmıştır. Bu durumun öğrencilerin dilden uzaklaşmalarına ve derse verdikleri önemin azalmasına sebep olabileceği ve özyeterlik algısına, tutuma, sonucunda İngilizce dersinde gösterilen başarıya etki edeceği düşünülmektedir. Çünkü, Bandura'ya göre özyeterlik tecrübe arttıkça kazanılmaktadır (Bandura, 1997). Yabancı dil eğitim saatleri azaltılarak, öğrencilerin daha az dil tecrübesi kazanmaları durumu ortaya çıkmıştır. Bu durumda özyeterlik algısının hazırlık eğitimi almayan öğrencilerde daha az çıkacağı tahmin edilmektedir.

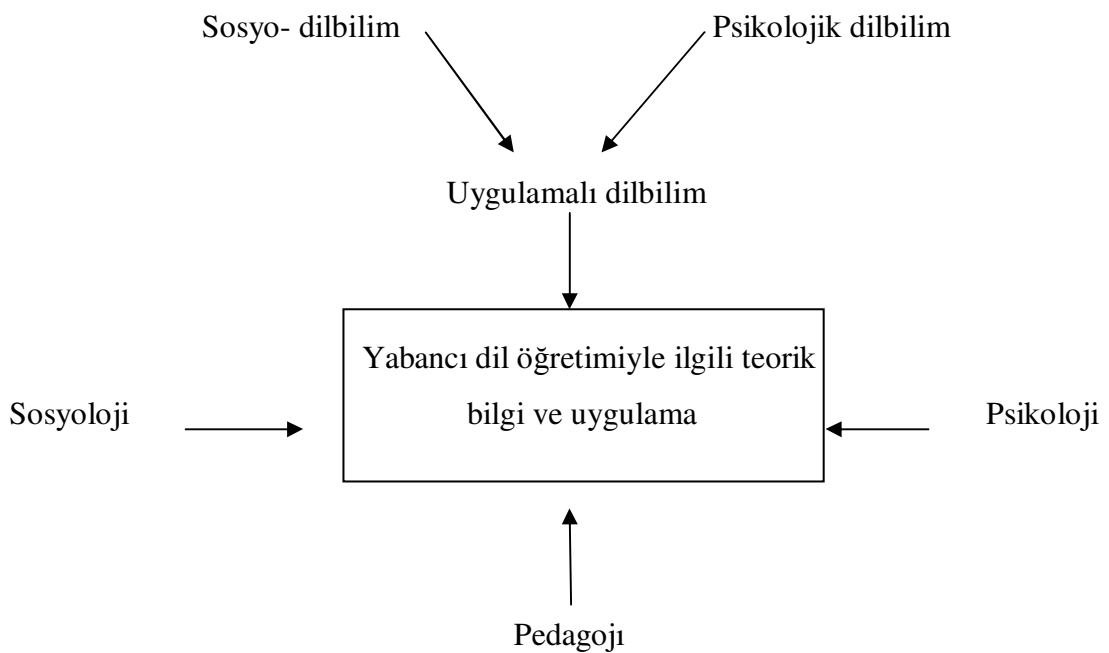
Özyeterlik ve tutum kavramlarının dil öğretimdeki yeri dikkate alındığında, çalışmanın amacı, hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını ve İngilizce'ye yönelik tutumlarını incelemektir. Çalışmada, hazırlık eğitiminin kaldırılmasının öğrencilerin özyeterlik algılarını ve tutumlarının etkileyip etkilemediğine bakılmış ve öğrencilerin tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1. 2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Dil öğrenme doğumla başlayan ve devam eden bir süreçtir. İlk önce sesler çıkarılır, kelimeler öğrenilir, daha sonra kelime sayısı artar. Birey söylenenleri anlar ancak çok fazla sözcük söyleyemez. Her gün dağarcığına yeni bir sözcük ekler. Ailesinden gelen

pozitif tepkilerle yeni sözcükler öğrenir. Ardından sözcüklerle kısa cümleler oluşturur. Yabancı dil öğrenirken de benzer süreçler yaşanmaktadır (Chenfeld, 1978). Dil öğrenmek birikim gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreç, ana dil öğrenimine benzemektedir.

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuş, yabancı dil bilmenin ticaret, ulaşım gibi sosyal alanlarda zorunlu hale gelmesinden sonra yabancı dil öğretimi üzerinde daha çok durulan bir konu haline gelmiştir. Diğer taraftan ticaretin ve ulaşım olanaklarının yaygınlaşmasıyla yabancı dil, pratik anlaşma aracı olarak önem kazanmıştır (Heyd, 1990:9'dan Akt. Şahin, 2007). Yabancı dil öğretimi pek çok farklı disiplini içerir, bir başka deyişle, yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulamadır. Yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi eğitim biliminin, dil ve dili oluşturan öğelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi-edinimi dilbiliminin çalışma alanında yer alır (Şahin, 2007). Yabancı dil öğretiminin etkilendiği alanlar aşağıdaki Şekil 1.1 de gösterilmiştir (Brumfit, 1978).



Şekil 1.1. Dil Öğretiminin Etkilendiği Alanlar

Yabancı dil öğretimi dört temel beceriyi içermektedir: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma, dil öğretim programının temel öğeleridir. Bu beceriler birbirlerinden ayrılmazlar. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri için dil öğrenme sürecine katılmaları gerekmektedir. Sadece eğitmeni izleyerek yazma öğrenilmediği gibi dil de öğrenilemez. Dil diğer alanlarla ilişkilidir. Konuşmadan tecrübeler paylaşılamaz. Okumadan, gazete ve dergiden faydalanamaz, yazma becerisine sahip olmadan bulunan fen deneyi bulguları açıklanamaz ya da sosyal çalışma projesi hazırlanamaz. Eğer dinlenen anlaşılmazsa, basit aritmetik bir problem takip edilemez. Dil öğrenme sürecinde bütün beceriler iç içedir (Chenfeld, 1978).

Tüm bu becerilerin edinimi konusunda farklı düşünceler vardır. Chomsky'ye göre dil edinimi, beyinde yer alan bir mekanizma tarafından gerçekleştirilmektedir. Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device- LAD) olarak adlandırılan bu cihaz, tüm dünya dillerinin iskeletini oluşturan "Evrensel Gramer"i içermektedir. Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin yapması gereken sadece bu iskelete, ortamına (ana diline) uygun bir et giydirmekten ibarettir. Evrensel Gramerin kuralları öylesine soyut ve karmaşıktır ki, dil içgüdüsünden mahrum bir çocuğun bu iskeleti sıfırdan, sadece duyduğu dilsel girdiden (language input) deneme yanılma yoluyla çıkarsaması değil birkaç yılda, birkaç yüzyılda dahi mümkün değildir. Nitekim, yüzlerce dil bilimci yüzyıllardır bu konuda çalışmalarına rağmen, İngilizce de dahil olmak üzere, hiçbir dilin gramerini tam olarak çözümlenememişlerdir (Ellidokuzoğlu, 2008).

Chomsky'nin dile yönelik bu içgüdüsel yaklaşımı ilk zamanlarda tepki toplasa da artık yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Jackendoff, 1993, Pinker, 1994'den Akt. Ellidokuzoğlu, 2008). Krashen'e (1985) göre ise yabancı dil edinimi inanılmaz derecede kolay bir yolla gerçekleşir; anlaşılabilir mesajlar almak suretiyle. Bol miktarda anlaşılabilir mesaja maruz bırakılan bir kişinin Dil Edinim Cihazı, bu mesajların içindeki dil bilgisi kurallarını farkına varmadan edinir. Sessiz dönem olarak adlandırılan, sözlü ve/veya yazılı mesaj depolamakla geçen bir kuluçka döneminden sonra, kişi konuşma/yazmaya başlar. Çocuklarda 1,5-2 yıl süren bu sessiz dönem yetişkinlerde daha kısa sürelidir. Bu hız artışının temel nedeni gelişmiş dünya bilgileriyle yetişkinlerin, çocuklardan daha fazla mesaj alma ve anlama kapasitesine sahip

olmalarınıdır.

Çocuklar açısından, verilen mesajları çabuk alma ve anlama gibi faktörler yaştan ve olgunlaşma düzeyinden dolayı ortaya çıkmaz ya da göz ardı edilir. Bu yüzden, durumsal cümlecikler ve kelimeler, dil deneyimini genişletmek için İngilizce Başlangıç (elementary) düzeyinde anlık girişimlerle vurgulanmalıdır. Diğer yandan yetişkinler konuşurken daha fazla çaba sarf edebilir, çünkü içinde bulunulan yaş, konuşma becerisinin daha geç ve zor kazanılmasına sebep olur (Drakos, 2005).

Pek çok insan, çocukların yetişkinlere nazaran dil öğreniminde daha iyi olduklarına veya dil öğreniminin esas olarak hedef dilin gramerinin ve yeni sözcüklerinin öğrenimi olduğuna inanmaktadır. Bu konuda dil öğretim uzmanları farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bazı görüşlere göre dil öğrenenler, önceki deneyimlerinden etkilenmiştir. Başarısız bir öğrenim deneyimi, bir öğrenciyi kolaylıkla yabancı dil öğrenimi için özel becerilerin gerekli olduğu ve bu becerileri kendisinin taşımadığı sonucuna götürebilir. Diğer görüşlere göre ise sorunlar zaman zaman öğrencilerin kültürel geçmişlerinden kaynaklanmaktadır (Songün, 1992).

Dil öğretiminde etkili olan kaynaklar bilinmesine rağmen, iki ve üç yıllık çalışmanın sonunda, bir öğrencinin ne kadar İngilizce yeterliliğinde olması gerektiğini söylemek zordur. Tüm öğrenenlerin ve öğrenenleri destekleyenlerin (öğretmenlerin) söylediklerinden şu anlaşılmıştır ki; kişinin kendi dili dışında başka bir dili edinimi yavaş bir işlemdir. Dahası bu işlem birçok faktörden etkilenmektedir: Bunlar, ana dili konuşanlarla muhatap olma, öğrenilecek dili tecrübe etmeye olan istek, özgüven, öğrenme yeteneği, öğrencilerin bildiği kelime miktarıdır (Drakos, 2005).

Öğrenci yabancı bir dili öğrenirken etki eden bu faktörlere ek olarak Hayes'a (1977: 163) göre, sınıf içi çalışmalarda kullanılan yöntemlerle pek giderilemeyen ve ayrı bir motivasyon gerektiren en önemli 3 faktör şunlardır; öğrencinin duygusal cevap verme biçimi, öğrencinin öğrendiği dile karşı olan tepkisi, öğrencinin dilini öğrendiği insanların kültürüne olan tepkisi (Akt. Ergüder, 2005).

Ortaöğretimde dil öğretimi; öğretim alan gruba uygun, esnek ve yoğun olmalı, öğretmen ve öğrencileri dersten koştukları noktada heyecanlı tartışmaların içine sokabilmeli, iyi organize edilmeli ve öğretimde teknolojik araçlar kullanılmalıdır (Drakos, 2005). Öğretmen dersi önceden planlamalı ve zamanı nasıl kullanacağını

bilmelidir. Eğer kalabalık sınıflarda öğretim yapılıyorsa her öğrenciye hitap etmeye çalışmalıdır. Öğrencilerin bir saatlik bir sürede dikkati dağılacaktır, bu nedenle öğrenciler öğretimin bir parçası haline getirilmelidir (Brumfit, 1978). Dil öğretiminde yapılması gerekenleri Demirel (1990: 23-26) şu başlıklar halinde vermektedir:

1. Dört temel beceriyi geliştirme,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretim,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde bir tek yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama,
9. Bireysel farklılıkları dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Ortaöğretim İngilizce programlarının en büyük problemi az zamanda çok şey öğretmeye çalışmaktır, bu da öğrenenlerin tam ve eksiksiz İngilizce öğrenmesini engellemektedir (Brumfit, 1978). Ortaöğretimde dil öğretimi çok önemlidir ve programlarının öğrenci, öğretmen görüşleri alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bilimsel çevrelerce kanıtlanmış olan *yabancı dilin küçük yaşlarda daha verimli ve başarılı bir biçimde öğrenildiği* gerçeğinden yola çıkıldığında, okullardaki yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmaktadır; çünkü amaç sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda beceri edindirmektir. Kişi her yaşta bilgi edinebilir; ancak her yaşta beceri edinmek kolay değildir. Bilgi ve beceriye dayanan yabancı dilin ise, küçük yaşlarda edinilmesi bu nedenle önemlidir (Genç, 2008).

1.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi, Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Hazırlık Eğitiminin Kaldırılması

II. Dünya Savaşı’ndan sonra uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi alışverişinin çok önem kazanması gibi nedenlerle yabancı dile duyulan ihtiyaç artmış ve 1955’ten itibaren “Kolej” denen ve birçok dersin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Bunlara Temmuz 1975’ten itibaren “Anadolu Liseleri” denmiştir

(Manak, 2008).

Anadolu Liseleri'nden mezun olanlar üniversite giriş sınavlarında öteki lise çıkışlılara göre daha başarılı oldukları ve bir yabancı dili de öğrenmenin avantajlarına sahip oldukları için, çocuklarını buralarda okutmak velilerin tek arzusu haline gelmiştir. Bu da öğrencileri, giriş sınavları için aşırı bir yarışmaya itmektedir (Manak, 2008). Anadolu liselerine karşı gösterilen talep nedeniyle her yıl yeni Anadolu Liseleri açılmıştır. Anadolu Liselerinin öğretim sistemi yıllar içinde değişiklik göstermiştir. İlk açıldığı yıllarda yabancı dil ağırlıklı liselerde, bir yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verilmekte ve sonraki yıllarda tüm dersler yabancı dille öğretilmekteydi. Yabancı dille eğitimin aldığı eleştiriler nedeniyle öğretim programları değiştirilmiş ve yabancı dil dersi dışındaki derslerin ana dilde okutulmasına karar verilmiştir. 1997 yılında yabancı dille öğretim bırakılmış, yabancı dil öğretimine geçilmiştir. Her iki sistemde de Anadolu Liselerinin öğretim süresi bir yıl hazırlık sınıfı ve üç yıl lise eğitimi olmak üzere toplam dört yıldır. 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Liselerinin ve genel liselerin öğretim süresi Milli Eğitim Bakanlığının kararıyla değişmiştir. Bu karara göre; önünde hazırlık sınıfı bulunan ve öğrenim süresi, hazırlık + 3 yıl olan genel ve meslekî orta öğretim kurumlarının öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfı olmaksızın, dört yıl olmuştur. Bu uygulama, kademeli olarak gerçekleştirilmiştir. Hazırlık sınıfında haftalık 24, lise 1'de sekiz, lise 2'de sekiz saat, toplam 40 saat olan İngilizce dersleri dört yıla yayılmıştır. Bu yeni sisteme göre 9. sınıfta 10 saat, 10, 11 ve 12. sınıflarda ise haftada dört saat İngilizce dersi verilmektedir. Lise eğitimi boyunca haftada 40 saat olan yükün, 22 saate indirilmiş olması zaten yetersiz olduğu söylenen İngilizce öğretimini daha kötüye götürebilecektir. Çünkü araştırmalar öğrenciler ne kadar fazla hedef dili kullanır ve daha fazla dile maruz kalırlarsa daha iyi öğreneceklerini vurgulamaktadır (Ergüder, 2005).

Bunlara ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim İngilizce ders saatlerinin yanı sıra ilköğretim ders saatlerinde ve öğretim yaklaşımında da değişiklik yapmıştır. Bu değişikliğe gerekçe olarak Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sisteminin benimsendiği söylenmektedir. Yabancı dil öğretimi, ağırlıklı olarak ilköğretimde başlatılacak (4,5,6,7 ve 8. sınıflar), Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi yabancı dili günlük hayatta kullanılabilir kılmak amacıyla, interaktif yaklaşım esas alınarak, öğretim

programları ve haftalık ders saati sayıları belirlenecektir (M.E.B, 2005). Bu değişimin yanında bazı okullarda hâlâ yabancı dil hazırlık öğretimi uygulamasına devam edilmektedir. Bu okulların öğrenim süresi hazırlık+4 yıl olmak üzere toplam beş yıldır. Bunlar; Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, Cihat Kora Anadolu Lisesi ve Kadıköy Anadolu Lisesi gibi okullardır.

2005-2006 Eğitim öğretim yılında Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerde değişen İngilizce haftalık ders çizelgesi aşağıda verilmiştir (M.E.B, 2006)

ANADOLU LİSESİ STATÜSÜNDEKİ OKULLARDA VE DİĞER ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA YENİ DERS DAĞITIM ÇİZELGESİNE GÖRE YABANCI DİL (İNGİLİZCE) DERSİ ÜNİTELERİNİN SINIFLARA GÖRE DAĞILIMI HAKKINDA RAPOR

İLGİ: Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (14.07.2006/193 MEB Orta Öğretim Kurumları Haftalık DersÇizelgesi)

1. Genel Liseler Yabancı Dil Alanı 10, 11 ve 12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı (Haftada 13 saate göre)
 2. Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi
 - a. Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Alanları 10,11 ve 12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı (Haftada 4 saate göre)
 - b. Yabancı Dil Alanı 10, 11 ve 12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı (Haftada 13 saate göre)
 3. Fen Lisesi 10, 11 ve 12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı (Haftada 3 saate göre)
 4. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 10,11 ve 12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı (Haftada 3 saate göre)
 5. Sosyal Bilimler Lisesi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programı (Haftada 5 saate göre)
- Yukarıda Haftalık ders saatleriyle verilen İngilizce Öğretim programlarının dört yıllık liselerin 10, 11 ve 12. Sınıflarına göre yeniden düzenlenmesinde mevcut Anadolu Lisesi İngilizce dersi Hazırlık sınıfı öğretim programı göz önüne alınmıştır.

İlgi Karar çerçevesinde;

ANADOLU LİSELERİ VE ANADOLU ÖĞRETMEN LİSELERİ

a) Türkçe-Matematik, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Alanları 10,11 ve 12.

Sınıflar

9. SINIF İNGİLİZCE dersinde;

Talim ve Terbiye Kurulunun 02.04.2002 tarih ve 34 sayılı Kararı ile kabul edilen İngilizce dersi öğretim programının (hazırlık sınıfı) ilk **22 ünitesinin** okutulmasına karar verilmiştir. Bu karar esas alınarak, konuların bütünlüğü ve haftalık ders saati dikkate alınarak 10,11 ve 12. Sınıflarda aşağıda yer alan konu dağılımı uygun görülmüştür.

10. SINIF İNGİLİZCE dersinde;

Talim ve Terbiye Kurulunun 02.04.2002 tarih ve 34 sayılı Kararı ile kabul edilen İngilizce dersi öğretim programının (hazırlık sınıfı) **23-32. üniteleri,**

11. SINIF İNGİLİZCE dersinde;

Talim ve Terbiye Kurulunun 02.04.2002 tarih ve 34 sayılı Kararı ile kabul edilen İngilizce dersi öğretim programının (9.sınıfı) ilk **16. ünitesi,**

12. SINIF İNGİLİZCE dersinde;

Talim ve Terbiye Kurulunun 02.04.2002 tarih ve 34 sayılı Kararı ile kabul edilen İngilizce dersi öğretim programının (9.sınıfı) **17-30. üniteleri,**

b) Yabancı Dil Alanı 10, 11 ve 12. Sınıflarında;

Talim ve Terbiye Kurulunun 02.04.2002 tarih ve 34 sayılı Kararı ile kabul edilen İngilizce dersi öğretim programının zümre öğretmenler kurulu kararı ile uygulaması uygun görülmüştür.

Görüldüğü gibi, bu raporda verilen bilgiler ışığında hazırlık eğitiminde, 9.sınıfın sonunda bitirilen konular yeni programla 12. sınıfın sonunda tamamlanmaktadır. Dolayısıyla bu sistemde eğitim alan öğrencilerin İngilizce düzeyleri hazırlık eğitimi alan öğrencilerden farklılık gösterecektir. Aşağıda Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı programın genel amacı ve hedefleri verilmektedir (M.E.B., 2005):

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 01.09.1993 tarih 411 nolu kararına göre İngilizce dersinin amacı; öğrencilerin öğrenimi ve yaşamı süresince öğrendiği yabancı dille, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelerini, ayrıca; bu dilde basılmış yayınları takip edebilme güç ve yeteneğini kazanabilmelerini sağlamaktır. Bu programı başarı ile tamamlayan her öğrenci; öğrendiği yabancı dilde; dinlediği bir konuşmayı anlayabilir, sözlü iletişim kurabilir, basılmış yayınları takip edebilir, yazılı iletişim kurabilir, dil-kültür bağlamı içinde kültür değerlerini farkında olur, sözlü-yazılı iletişim kurmaya ve basılı yayınları takip etmeye istekli olur, farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilir. Bu amaçlar 9. ve 10. sınıflarda Türk Milli Eğitimi'nin ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılır. Amaçları gerçekleştirmede dilin dört temel becerisinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İlgili programda İngilizce öğretimindeki dört temel beceri ve bu becerilerin amaçları ise şöyle belirtilmiştir (M.E.B., 2005):

1. Dinleme Becerisi :Dinleme öğretiminde amaç; öğrencilerin öğretilen dildeki sesleri tanıma, bir bağlam (context) içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmelerini ve en önemlisi de konuşmacının gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamalarını sağlamaktır.
2. Konuşma Becerisi: Yabancı dil öğretiminde en önemli amaçlardan biri de öğrencinin öğrendiği dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir.
3. Okuma Becerisi: Gerçek bir okumada amaç; kelimeleri seslendirmek değil, okuduğundan anlam çıkarmaktır. Okuma öğretiminin amacı; öğrencinin doğru, sürekli anlayarak okumasını; kelime hazinesini zenginleştirmesini sağlamaktır.
4. Yazma Becerisi: Yabancı dil öğretimi sırasında dilin dört temel becerisi öğrenciye kazandırılır. Ancak, yazma becerisi en son sırada yer almalıdır. Yazma becerisinin sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmasının amacı; onların aşağıdaki konularda yeterliliklerini geliştirmektir:
 - Kelime ve kelimenin kullanılması,
 - Yazım kurallarını, noktalama işaretlerinin kullanılması,
 - Öğrenilen kelime ve yapıların doğru yazılması,
 - Yazmada hız kazanılması,
 - Temiz ve intizamlı yazma,
 - Bir fikri doğru biçimde anlatma
 - Paragraf başlarında anlatılmak istenilen konunun özünü belirleyen cümleleri yerleştirme,
 - Bir konuyu, bir fikri, duygu ve düşüncüyü doğru biçimde anlama ve dile getirebilme.

Görüldüğü gibi ülkemizde ortaöğretimde yabancı dil eğitimi alan bir öğrenciden sürecin sonunda o dilde yazması, okuması, dinlediğini anlaması ve konuşabilmesi beklenmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin yabancı dilde iletişim kuracak seviyeye gelmeleri hedeflenmektedir. Oysa ders saatlerini azaltıp, var olan programının içeriğini azaltarak bu hedefe başarıyla ulaşılamayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada

öğrencilerin dile yönelik tutumları ve özyeterlik algıları incelenerek, eski programla yeni programa tâbi olan öğrencilerin özyeterlik algıları ve tutumları kıyaslanacaktır. Hazırlık eğitimi değişkeninin bu algılarda değişikliğe sebep olup olmadığına bakılacaktır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri özyeterlik ve tutum olduğundan öncelikle bu kavramların anlaşılması ve dil öğretimiyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

1.3. ÖZYETERLİK

Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan önemli bir kavramdır. Bandura ilk kez 1977'de "Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde bu kavramdan söz etmiştir. İlk çalışmalar daha çok psikoloji, tıp ve spor gibi alanlarda yoğunlaşmıştır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bandura'ya göre özyeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramına ve gözlem yoluyla öğrenmeye dayanmaktadır.

Gözleyerek öğrenme, sadece bir insanın diğer kişinin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olaylarla ilgili olarak kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır. O'na göre gözlem yoluyla öğrenme taklit içerebilir de içermeyebilir de. Örneğin; sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için, soruları, kopya çekmeden kendi bilgileriyle cevaplamaya çalışacaktır. Bu durumdaki öğrenci, gözlemleri sonucu öğrenmiş ancak, modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2005).

Öğrenciler genellikle taklit etme eğilimindedir, bu yüzden öğrenciler üzerinde etkili olmak için ne yapmaları gerektiğini anlatmak değil, onlar için takip edecekleri bir örnek oluşturmak gerekir (Gresham, Elliott ve Evans-Fernandez, 1998). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi motivasyonu tanımlarken hem bilişsel hem davranışsal elemanları birleştirmektedir. Öğrenci davranışları, gözlemledikleri arkadaşları ve öğretmenlerinden etkilenir. Eğer model alma motivasyonel bir güç ise öğrencilerin kendi bilgileri önemlidir. Özbilgi kişisel ve sosyal tecrübelerden oluşur (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Özyeterlik ise bir bireyin verilen görevi ne kadar iyi yapabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1997). Bandura'ya göre özyeterlik, bireyin kendisine verilen işi organize edebilme ve başarabilme yeteneği ile ilgili yargılarıdır. Başka bir deyişle, Bandura (1997) "bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne

kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları"nı özyeterlik algısı olarak tanımlamıştır. Özyeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Özyeterlik inançları, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler.

Kuzgun (2000'den Akt. Kuzgun ve Deryakulu, 2004) özyeterliği; bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan öğelerin bir bileşkesi, her türlü davranış girişimine başlayıp başlamayacağını, başladıysa devam edip etmeyeceğinin bir belirleyicisi olarak tanımlamaktadır. Yüksek bir özyeterlik inancı, başarıyı ve kişisel doyumunu artırır. Yüksek özyeterlik inancı olan kişiler, hedeflerine ulaşmada çok kararlı olurlar. Hata ya da yenilgilerden sonra özyeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler (Bandura 1994). Bunun tersi durumlarda ise, özyeterliği düşük olan bireyler, kendilerine tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, çaba göstermezler, hemen vazgeçme eğiliminde olurlar (Bandura, 1994). Özyeterlik inancının başarı için tek başına yeterli olmadığı, fakat başarıyı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Kişilerin kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, sahip oldukları becerileri en iyi biçimde kullanabilmelerini engellerken, kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algılamaları çoğu kez performansları üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Başka bir deyişle, bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır.

1.3.1. Özyeterlik Algısının Kaynakları:

Bandura (1986, s.399-40 1), özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunun altını çizerek, bunları *doğrudan deneyimler*, *sosyal modeller* tarafından sağlanan *dolaylı yaşantılar*, *sözel ikna* ve *bireyin fiziksel ve duygusal durumu* olarak açıklamaktadır. Bunlardan en etkili olanın da bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğunu vurgulamaktadır:

1.3.1.1. Doğrudan deneyimler (Başarılı deneyimler):

Özyeterliğin en etkili kaynağıdır. Önceden tecrübe edilen başarı özyeterliğin oluşmasına neden olurken, başarısızlık da özyeterlik inancını zedeler. Bu kaynak Bandura (1994) tarafından performanstaki başarı olarak nitelendirilmektedir. Bandura'ya göre

yaptıklarımızdan kişisel ve etkili bilgiler ediniriz. Eğer insanlar başarıları kolay elde etmişlerse ve bu tür bir deneyim yaşamışlarsa, kolay sonuçları beklemeye alışmışlardır ve herhangi bir başarısızlık karşısında da kolayca cesaretleri kırılmaktadır. Zorluklar ve engeller ise, çaba gösterilmesini ve sebatı öğreten olumlu deneyimlerdir. Çünkü sebatla gösterilen gayretlerin arasından çıkan engelleri yenme de deneyim gerektirir (Bandura, 1995). Bir işte sebat ve çaba ile kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır

1.3.1.2. Sosyal modelden sağlanan dolaylı yaşantılar (Gözlem):

Model alınan kişiden etkilenilmesi durumudur. Bireyin kendi deneyimleri yoksa, dolaylı yaşantılar özyeterlik algısı üzerinde etkili olacaktır. Başkalarının performansları bireyleri etkiler. Bir arkadaşı başarılı olan kişi, kendini daha iyimser hisseder, aksi durumda ise kötümser olur. Eğer etraftakiler hata yaparsa en parlak öğrenci bile endişeye kapılabilir (Gresham ve diğerleri, 1998). Dolaylı gözlem, geçmiş deneyimler kadar etkili olmamasına karşın, kişinin kendisine ilişkin özyeterlik inancı düşük ya da ön bilgisi sınırlıysa, özyeterlik inancının oluşumunda oldukça etkilidir (Pajares, 2002:14). Modeli gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, özyeterlik inancının oluşumunda etkili olmaktadır. Algılanan benzerlik ne kadar fazla ise, modelin başarı ve başarısızlıkları gözleyeni o denli etkilemektedir. Başka bir deyişle, gözleyen model aldığı kişinin kendi kendine başardığını görmesi, kişide kendinde de aynı yeterliğin olabileceğini, o etkinliği başarabileceğine inanırken, diğerlerinin başarısızlığını gözlemlemek, gözleyen gayretlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Bandura, 1995). Bununla birlikte, insanlar gözledikleri kişilerin özelliklerinin kendi özelliklerinden çok farklı olduğunu düşünüyorlarsa, gözlenen davranış ve bu davranışın sonuçları, kişinin özyeterlik inancının oluşumunda önem taşımamaktadır.

Dolaylı gözlem yoluyla oluşan özyeterlik inancında, gerçek insanların gözlenmesinin yanı sıra, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modellerin gözlenmesi de önemli olmaktadır. Ancak, Bandura (1986)'ya göre ister gerçek ister sembolik olsun modellerin gözlenmesi, özyeterlik inancının oluşumunu ve hemen etkinliğe dönüştürülmesini sağlamamaktadır. Kişinin gözlemlediği davranışı zihinsel süzgeçlerinden geçirerek, içselleştirmesi gerekmektedir. Doğrudan yaşanan deneyimle

oluşan özyeterlik inancı, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla benzerlik gösteriyorsa, olumlu ya da olumsuz olarak, özyeterlik inancı daha fazla güçlenmektedir.

1.3.1.3. Sözel ikna (Sosyal İkna):

Çevreden olumlu mesajlar alan kişiler bir problemle karşılaşınca problemi çözmek için çaba harcar. Gerçekçi olmayan teşvikler de algıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilir. Burada öğrencilerin güçlükleri aşacaklarına inandırabilecekleri vurgusu yapılmaktadır. Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Örneğin, bir sınıf ortamı düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrencileri etkinlikleri yapmak için cesaretlendirmesi, onların özyeterliğini etkileyebilecektir. Olumlu dönütler öğrencilerin özyeterliğini yükseltebilecektir. Olumlu ikna kişinin cesaretlenmesini ve kendisini güçlü hissetmesini sağlarken, bunun tersi bir durumda ise cesaretlerini yitirmelerine neden olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin özyeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir (Pajares, 2002). Pajares' in de belirttiği gibi, olumsuz ikna yoluyla özyeterlik inancının zayıflatılması, olumlu ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

1.3.1.4. Duyuşsal Deneyimler (Bireyin fiziksel ve duygusal durumu):

Stres yaratan durumlar öğrencilerde kişisel bilgi kaynağı olurlar (Eliot, Kratochwill ve Travers, 2000). İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde buldukları psikolojik durumları özyeterlik inancının oluşumunu etkilemektedir. Olumlu psikolojik durum özyeterliği artırırken, olumsuz psikolojik durum özyeterlik inancını azaltmaktadır (Bandura, 1995). Ancak özyeterlik inancının oluşumunda etkili olan diğer faktörler gibi duyuşsal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığı ile ilgilidir.

Görüldüğü gibi, özyeterlik kavramı, yeterlik inancının bireyin kendi performansının, dolaylı deneyimlerinin, sözel iknanın ve duygusal durumunun bir ürünüdür (Bandura, 1986). Öğrenciler eğer çevresel sorunlarla başa çıkmada yeterli değillerse özyeterlik algılarını düşürme ve potansiyel güçlükleri artırma eğilimindedirler (Bandura, 1986). Ancak başaracaklarına dair inanca sahiplerse geçmişte güçlüklerle karşılaşmış olsalar bile, bu inanç önceki tecrübenin olumsuz etkisini ortadan kaldırabilmektedir (Schunk, 1989).

Akademik özyeterlik inançlarının temel özellikleri; *yeteneklerin değerlendirilmesi, içerik, çoklu boyut, ön ölçümler ve yeterlik incelenmesidir* (Zimmerman, 1995). Birey özyeterlik algısını yaptığı değerlendirme sonucunda oluşturur, özyeterlik algısının içeriği bireylerin psikolojik ya da fiziksel durumları değil bir işi gerçekleştirme yetenekleridir. Özyeterlik çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Örneğin Matematik özyeterlik algısı, İngilizce özyeterlik algısından farklıdır. Duruma göre farklılık gösterebilir, içerik fark ettikçe özyeterlik algısı da değişkenlik gösterir. Özyeterliğin ölçümü beklenen performans için belirlenen ölçütler temel alınarak yapılır. İşe başlanmadan önce ön ölçümler yapılmalıdır.

Özyeterlik tüm öz kavramlarıyla karıştırılmaktadır. Özellikle özgüven ve öz kavramı gibi. Özgüven bireyin kendine verdiği değerle ilgili daha genel bir kavramdır (Woodrow, 2006). Özyeterliğin öz olgusuyla ilgili diğer kavramlardan ilk farkı; insanların kendileriyle ilgili ne hissettiklerini değil, verilen görevi ne kadar iyi yapacaklarına olan inançlarını değerlendirmesidir. Öz kavramı bireysel tepkilerimizi içine alan genel değerlendirmelerimizden oluşmaktadır, özyeterlik ise performansın gerçekleşeceği koşulu ve durumu dikkate almaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Ayrıca bu inanç, içinde bulunulan duruma ve kullanılacak içeriğe göre değişmektedir. Bir kişi kendini bir toplum önünde tanıtma konusunda yeterli bulurken, bir mülakatta başarılı olamayacağını düşünüyor olabilir.

1.3.2.Özyeterliği Etkileyen Süreçler:

Özyeterliğin performans üzerindeki etkileri farklı kategorilerde ele alınmaktadır: Bunlar, insanlar nasıl düşünür, ne hisseder, kendilerini nasıl motive ederler ve davranırlar sorularıyla bu dört ana sürecin nasıl oluştuğuyla ilgili olan; **Bilişsel, Motivasyonel, Duyuşsal ve Seçme süreçleridir.**

1.3.2.1. Bilişsel süreçler: İnsanlar bir davranışı göstermeden önce, o davranışın olası sonuçlarını, bu sonuçların davranışı gerçekleştirmeye değip değmediğini önceden zihinlerinde tasarlarlar ve zihinlerinde bir senaryo oluştururlar. Özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, kişiler kendilerine olumlu rehberlik yapacak ve performanslarını destekleyecek başarı sahnelerini görüntülerler. Yetenekleriyle ilgili şüpheye sahip

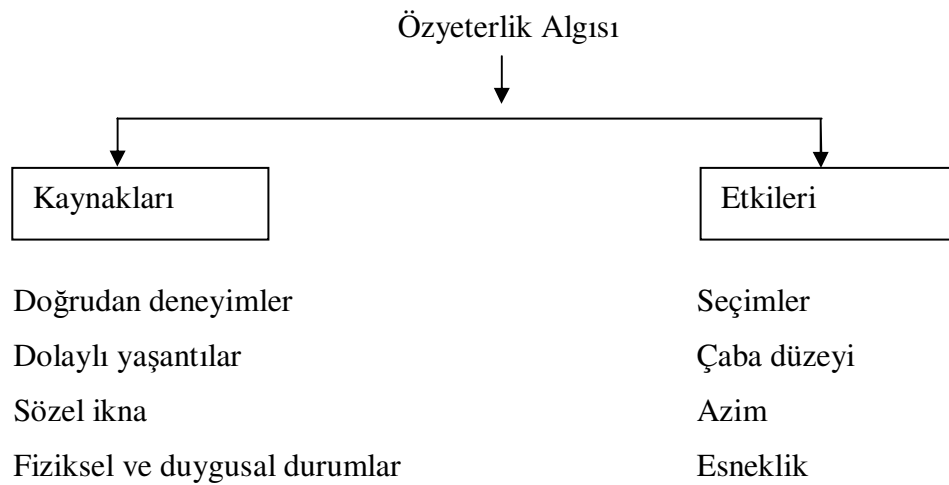
olanlar, başarısızlık senaryolarını görüntüleyecekler ve yanlış giden bir takım şeyler üzerinde duracaklardır. Başka bir deyişle, kişinin özyeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar da o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olacaktır. Özyeterlik algısı yüksek bireyler yüksek sesle düşünürler, zor durumlara kendilerini hazırlarlar ve başarılı ürünleri izleyerek kendilerine rehberlik ederler.

1.3.2.2. Motivasyonel süreçler: İnsanlar kendilerini yapabildikleri konusunda motive ederler, hedef belirler ve plan yaparlar. Eğer hedeflerine ulaşacaklarına inanırlarsa motivasyonları daha yüksek olur. Bandura'ya (1995) göre, üç bilişsel motivasyon bulunmaktadır: nedenselleştirme, sonuç beklentileri ve amaçlar. Bu unsurların dayandığı kuramlar ise nedensellik kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramıdır. Özyeterlik inançları nedensel durumlardan etkilenmektedir. Nedensel bağlantılar, motivasyonu, performansı ve özyeterlik inançları arasındaki etkileşimi biçimlendirir. Bandura (1986) insanların özyeterlik inançlarının onların motivasyon seviyesini belirlediğini söylemektedir.

1.3.2.3. Duygusal durum: İnsanların stresleri ve onların zor durumlarla karşılaşacaklarını düşünmeleri verilen görevlerle başa çıkmalarını zorlaştırır. Özyeterlik algısı duygusal durumu düzenler; özyeterlik algısı düşük olan insanlar riskleri kaldıramazlar. Özyeterlik algısı yüksek olan insanlar ise risklerle ve kaygıyla başa çıkabilirler. Zor durumlarla başa çıkma yeteneğine sahip olan bireyler sorunları kolaylıkla çözerler. Özyeterlik algısı yüksek insanlar kendilerini rahatlatır, sakinleştirir, arkadaşlarına destek olur. Düşük özyeterlik algısı ise insanı depresyona kadar sürükleyebilir (Bandura, 1997). Özyeterlik, davranış seçeneklerini, gösterilen çabayı ve ısrarı etkileyebilir. İnsanların yeteneklerine olan inanışları, motivasyon düzeylerinin yanı sıra tehdit edici veya zor durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını da etkiler (Bandura, 1995). Duyuşsal tepkilerle başa çıkma konusundaki inanışlar, rahatsız edici düşünceleri kontrol etmek için de kullanılabilir.

1.3.2.4. Seçme süreci: Özyeterlik inancı, insanların içinde buldukları çevrelerini ve

yaptıkları işleri seçmelerinde etkili olabilmektedir. İnsanlar yeteneklerini aştığına inandıkları etkinliklerden ve durumlardan kaçınırlar. Ancak kendilerine güvendikleri konudaki etkinlikleri, ne kadar çaba göstermek gerekirse gereksin üstlenirler. Yaptıkları seçimlerle, yaşamlarına yön verecek farklı ilgi, sosyal çevre ve becerilerini de geliştirirler. Kuzgun ve Deryakulu (2004:295), özyeterlik inançlarının kaynakları ve performans üzerindeki etkilerini şöyle şematize etmiştir:



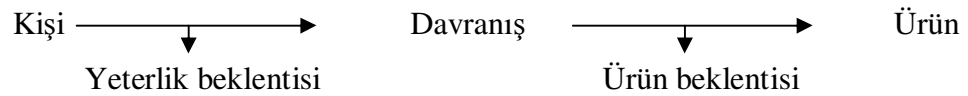
Şekil 1.2. Özyeterlik Algısının Kaynakları ve Etkileri

Bandura'ya göre (1977) yeterlik inançları, “sonuç beklentisi” ve “özyeterlik” gibi iki ayrı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Sonuç beklentisi insanların belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inancını, özyeterlik ise verilen bir işi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları kapsar. Gibson ve Dembo (1984) bu iki yapının birbirinden farklı olduğunu, bireylerin gerekli etkinlikleri yapamayacakları durumda, ya hiç yapmadıklarını ya da o davranışı gerçekleştirse bile bunda ısrarcı olmadıklarını belirtir .

Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendi eylemlerini düzenleyerek ve insiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedir. Bireyin ulaşmak istediği hedefi belirlemede özyeterlik inançları etkili olmaktadır. Pajares (2002)'e göre bireyin yaptığı bir eylemin sonucuna ilişkin yorumu, daha sonra benzer bir görevi yerine getirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancının oluşumunda ve gelişiminde etkili olmaktadır. Akademik başarı, daha önceden başarılmış ve ileride başarabileceklerle

ilgili inançların bir sonucudur. Bandura'ya (1984) göre insanların kendi yetenekleri ile ilgili inançları, belirli bir durumda gösterecekleri performansın belirleyicisidir. İnsanların bekledikleri sonuçlar büyük ölçüde onların neleri başarabilecekleri konusundaki yargılarına bağlıdır. Ancak özyeterlik inancı ve sonuç beklentisi her zaman tutarlı olmamaktadır. Örneğin bir öğrenci kendine çok güvense bile öğretmenin not konusundaki tavrından dolayı o dersi seçmeyebilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Özyeterlik kavramında yeterlik beklentileri birbirinden ayrılmaktadır. Ürün (sonuç) beklentisi yapılan davranışın kesin ürün ortaya çıkaracağı düşüncesi iken, yeterlik beklentisi bireylerin davranışı yapabileceklerine inanması veya kesin ürünler ortaya çıkarmak için gerekli olan davranışları yapabilmeye inancıdır. Aşağıdaki şekilde ürün beklentisi ve yeterlik beklentisinin farkını göstermek amacıyla örnek sorular verilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar bireyin hangi tür bir beklentide olduğunu göstermektedir (Şekil 1.3)



Öğretmen sınıfa İngilizce çalışma kağıdını nasıl yapacağını anlattı. Öğretmeni dinledin yönergeleri takip edebilir misin?	Öğretmenin yönergelerini takip edersen cevabın doğru olacak mı?
Sınıfta birçok çocuk birlikte oynuyor. Yanlarına gidip oynayıp oynayamayacağını sorabilir misin?	Oynayıp oynayamayacağını sordun. Oynamana izin verirler mi?

Şekil 1.3. Özyeterlik Beklentileri (Eliot ve diğerleri, 2000)

Özyeterliği arttırmak için yapılması gerekenler: Öğrencilerin tercihleri ve ilgileri dikkate alınmalı, yaşlarına uygun etkinlikler düzenlenmelidir. Onların başa çıkamayacağı güçlükte aktiviteler özyeterlik algılarını olumsuz etkileyecektir. Öğrencilerden bir görev istenmeden önce onlara örneklerle açıklamalar yapılmalıdır. Öğrencilere öğrenme stratejilere öğretilmeli ve zor öğrenmelerle başa çıkmaları sağlanmalı, cesaretlendirilmelidir ve kendilerine benzeyen akran modeller

kullanılmalıdır. Son başarıları vurgulanmalıdır. Özyeterlik davranışlarla, alınan modellerle, öz inançlar, kaygı, strateji kullanımı ve bireyin beklentileri ile ilişkilidir (Adeyemo, 2007).

1.3.3.Yüksek Öz Yeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri

1. Yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler en zor görevlere bile başlamakta tereddüt etmezler (Bandura, 1994).
2. Onlara verilen görevlere daha fazla ilgi gösterip çaba harcarlar ve başarısızlıktan yılmadan daha başarılı olmak için her türlü gayreti gösterirler (Bandura, 1997).
3. Başarısız olduklarında bunu daha fazla çalışarak aşabileceklerini düşünür ve hatalarını telafi etme yolunu seçerler.
4. Strese ve depresyona karşı daha az eğilimlidirler. Psikolojik güçlüklerin üstesinden gelebilecek donanıma sahiptirler.
5. Her zaman sorumluluk taşırlar.

1. 3.4. Düşük Özyeterlik Algısına Sahip Birey Özellikleri

- 1.Düşük özyeterlik algısına sahip kişiler yapamayacakları işlerden kaçma eğilimindedir ve sorumluluk duyguları yetersizdir (Pajares ve Schunk, 2001).
2. Kendi yetersizliklerini göz önünde bulundururlar. Genellikle kaygı, stres ve endişe taşırlar.
3. Zoru gördüklerinde çabucak vazgeçerler (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001).
4. Sürekli başarısız olacaklarına inanırlar, yaşadıkları önceki deneyimler onlar üzerinde olması gerekenden daha fazla etkiye sahiptir ve yeni başarılar elde etmelerine engel olmaktadır.

1.4. TUTUM

Tutum ölçümlerinin babası kabul edilen Thurstone tutumu, “psikolojik bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz duyuş yoğunluğu” olarak ele alırken, sosyal psikologlar Fishbein ve Ajzen (1975’den Akt. Topkaya ve Yalın, 2007) bu tanımı geliştirerek tutumları “belli kişi, grup, fikir ya da durumlara yönelik, sürekli olumlu ya da olumsuz tepkilere neden olan, öğrenilmiş eğilimler” olarak tarif etmektedirler. Allport’a göre tutum (1935),

“bireylerin, nesnelere ve durumlara karşı tepkileri üzerinde yöneltici etki yapan ve geçirilen tecrübelerle örgütlenmiş duygusal ve zihinsel tavır ve eğilimi”dir. Gardner işlevsel bir bakış açısıyla tutumu, “bireyin inanç ve düşüncelerine dayalı olarak belirli bir nesne ya da kavrama yönelik bir tepkisi” olarak tanımlanmaktadır (1985).

Oppenheim, ise tutumun duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumla ilgili olarak “bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi” tanımını yapmaktadır. Ülgen, kavrama bir başka açıdan yaklaşarak tutumların öğrenme yoluyla kazanıldığını ve öğrenmeyle kazanılan bu özelliklerin bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olabildiğini belirtmiştir (Oppenheim, 1992 ve Ülgen, 1995’den Akt.Güven ve Uzman, 2006). Sonuç olarak, en yalın haliyle tutum “belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” dir (Tezbaşaran, 1997:1).

İlgiler ve görüşler tutumlara benzemekte ve karıştırılmaktadır. İlgil bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleri ile sınırlıdır (Tezbaşaran, 1997). Bir kişi ilgilendiği şeyle uğraşırken olumlu mu olumsuz mu tepkide bulunduğunu düşünmemekte, sadece ilgilendiği şeyle zaman harcamaktadır. Görüş ise belirli oluşumlara veya durumlara gösterilen özgül tepkilerdir. Tutumlar daha geniş çapta insan topluluklarına gösterilir ve tepkiler bakımından daha geneldir (Tezbaşaran 1997:1). Tutumlar ilgiler ve değerlerle ilişkilidir. Ancak tutumlar durağan, alansal ve kendini, toplumu anlamaya yönelik olduğundan bunlardan ayrılır. Tutumların görüşlerden ayrılan bir diğer yanı insanların görüşlerinin farkında olmasına rağmen, tutumlarının farkında olmayabilmeleridir.

Tutum duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenler içermektedir. Duyuşsal bileşenler o tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkilerdir (kalp çarpması, heyecanlanma vb.). Bilişsel öge; tutum objesi hakkında sahip olunan bilgiler ve davranışsal öge ise tutum objesine karşı gözlenebilen, sözel ya da sözel olmayan, tüm davranışlardır (Kağıtçıbaşı, 1999). Kişilerin tutumları zaman içinde değişebilir. Fakat küçük yaşlardan itibaren birtakım kulaktan dolma bilgilerle oluşan kalıplaşmış tutumları değiştirmek kolay değildir. Özellikle insan topluluklarına yönelik olumsuz kalıplaşmış tutumlar durağandır. Çoğu kavgalarda, kalıplaşmış tutumlar rol oynamaktadır. Tarih

boyunca kimi ülkelerde zaman zaman azınlıklara - örneğin Zencilere, Çinlilere, Yahudilere, Türklere vb - karşı olumsuz tutum beslenmesi, insanlığın üzerinde ağır bir yük olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1988: 112). Tutumlar ne kadar güçlü ise değiştirmek de o kadar zor olmaktadır.

1.4.1. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ

Tutumların ölçülmesinde birçok farklı yöntem kullanılabilir, görüşme, gözlem, anket ve ölçekler bunlardan bazılarıdır. Tutumlar hakkında bilgi edinmenin bir yolu, kişilere doğrudan tutum nesnesine ilişkin düşünce ve duygularını sormaktır. Bu yol bazı amaçlar için uygun olmadığından ölçekler geliştirilmiştir. Tutumun ölçülebilmesi için ölçülen yapının bir derecesi ve bir boyutu olması gerekir. Allport (1935)'a göre tutum pozitif ya da negatif yönde olabilir ve tutumun bir doğrultusu vardır. Bir psikolojik yapı olarak tutumların eksiden artıya bir boyut üzerinde yer aldığı ve her bir kişinin bu boyutta herhangi bir yerde bulunduğu varsayımı altında tutumların ölçülmesine çalışılır (Erdem, 2007: 47). Tüm ölçeklerde olduğu gibi tutum ölçeklerinin de bazı temel sayıtları vardır. Bu temel sayıtlar, süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallıktır. Süreklilik giderek küçülen sonsuz ölçüde dereceleme yapabilmeyi. Tek boyutluluk ise bir özelliğin bireyin diğer özellikleriyle karıştırılmadan ölçülebilmesidir. Ayrıca ölçülmek istenen yapının kaç boyutlu olduğu bilindiğinde her boyut kendi başına ölçülebilmektedir (Tezbaşaran, 1997:3). Tutumların ölçülmesinde kullanılan farklı ölçekler aşağıda verilmiştir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılan Likert'in dereceleme toplamlarıyla ölçekleme modelidir.

1.4.1.1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

İlk tutum ölçme tekniğidir. 1925 yılında insanların, diğer ırklar, dinler ve sınıflardan olan kişilerle ilişkilerinin kabul veya red derecelerinin kıyaslanması amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin temel mantığına göre, “eğer sizinle aynı mahallede yaşamayı kabul ediyorsam, aynı zamanda aynı kentte, aynı ülkede yaşamayı da kabul ediyorum” demektir. Bu ölçek, herhangi bir grubun toplumsal bakımdan benimsenme derecesi ölçülmek üzere bir ön sınamadan geçirilmeden seçilmiş bazı maddelerden oluşmaktadır. Toplumsal uzaklık ölçeği, uygulama ve planlama kolaylığı nedeniyle etnik tutumların

ölçülmesinde kullanılan bir ölçektir. Bogardus ölçeği bir bireyin, bazı etnik gruplarla toplumsal bir uzaklık içinde bulunmasını, yani onlardan ayrı yaşamak istemesini, o gruba ilişkin olumlu veya olumsuz tutumla aynı şey sayarak iki boyutu birlikte ölçmektedir. Bu durum, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz olarak etkilemektedir. Bogardus ölçeğinde bir başka sorun, ölçekte kullanılan maddelerin nesnel olmamasıdır. Ölçek maddeleri deneysel bir işlemle değil, sağduyusal ya da mantıksal bir işlemle saptanmıştır. Bu ölçek, ölçümler arasında yalnızca azlık çokluk ayrımı yapabilen bir sıralama ölçeğidir (Tavşancıl, 2006).

1.4.1.2. Thurstone Ölçeği

Thurstone ilk defa sosyal tutumların ölçülebileceğini ileri sürmüştür. Tek boyutlu ölçek geliştirmek için farklı teknikler bulmuştur. Bunlar içinde en yaygın olanlar; çift karşılaştırmalar tekniği ve eşit görünen aralıklar ölçeği tekniğidir. Çiftli Karşılaştırmalar Tekniğinde deneklerden birbirine benzer ifadelerden her bir ifadeyi birbirleriyle karşılaştırarak, iki ifadeden hangisinin tutum objesine yönelik daha olumlu ya da daha olumsuz olduğuna karar vermeleri istenir. Eşit Görünen Aralıklar Tekniğinde ise, objelerin sıralı değerlendirilmesi istenir. Thurstone din, ölüm cezası, doğum kontrolü vb. konulara yönelik tutumları ölçmek için araştırmalar yapmış ve bu tekniği geliştirmiştir. Ölçek, üzerindeki iki ölçüm arasındaki uzaklığa ilişkin yargıya varmayı sağlar (Tavşancıl, 2006).

1.4.1.3. Likert Tipi Ölçekler

Tutum ölçme yöntemleri içerisinde en yaygın olarak kullanılanı 'Likert tipi Tutum Ölçekleri'dir (Tavşancıl, 2006). Likert tipi ölçek yöntemiyle ölçek geliştirme, cevaplayıcı merkezli, denek tepkilerine dayalı yaklaşımın en bilinen örnekleridir. Bu ölçekler davranış bilimlerinde birçok özelliğin, özellikle de tutumların ölçülmesinde en sık kullanılan ölçeklerdir (Crocker ve Algina, 1986).

Likert tipi ya da dereceleme toplamları tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, kapsamdaki maddelere gösterilen tepkilere verilen puanların toplamından oluşur (Tezbaşaran, 1997). Başarı testinden alınan puanlar, doğru cevapların toplamından oluştuğundan bu testler likert tipi ölçeklere birer örnektir. Ölçekteki her bir

maddeye verilen cevaplar, o kapsama ilişkin tutumları ortaya çıkarmaktadır. Likert tipi ölçeklerde birey kendisi hakkında bilgi vermektedir. Birey kendisiyle ilgili bilgi verirken, kendini tanımadığı için ya da gizli olduğunu düşündüğü bilgileri vermemek için gerçekleri saptırabilir. Bu yüzden bu ölçekler genelde bireylerin kimlikleri gizlenerek yapılır ve gerçek bilgilere ulaşılmaya çalışılır. Bu ölçeklerde her bir ifade sadece bir duyguyu içermelidir ve maddeler okunduğunda tüm bireyler tarafından aynı şekilde anlaşılmalıdır. İfadeler sade ve anlaşılır olmalıdır. Tutum maddeleri hem olumlu hem olumsuz ifadeleri kapsamalı, aşırı uçta eğilimlere sahip bir kişi, ölçekteki maddelerin yarısına tamamen katılıyorum biçiminde cevaplar verirken, diğer yarısını kesinlikle katılmıyorum biçiminde cevaplayabilmelidir (Tezbaşaran, 1997: 13).

1.5. Dil Öğretiminin Özyeterlik Algısı ve Tutumla İlişkisi

Özyeterlik algısı ve tutum dil öğretiminde önemli kavramlardır. İngilizce'nin öğrenilmesi ve etkili bir biçimde kullanılması yönünde gerekli becerilerin kazandırılması öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının bilinmesini gerekli kılmaktadır (Erdem, 2007). Motivasyonun ve aktif katılımın vazgeçilmez olduğu yabancı dil öğreniminde başarıyı sağlamak için, özyeterlik algısını geliştirecek nitelikte öğrenme ortamları düzenlemek de son derece önemlidir (Mager, 1997). Özyeterlik algısı, İngilizce eğitiminin amaç ve hedeflerine en etkili şekilde ulaşılmasını sağlamada eğitimcilerin dikkate almaları gereken bir kavramdır. Buna rağmen, dil öğretiminde özyeterlik algısı ülkemizde çok az çalışılmış bir konudur (Büyükduman, 2006). Özyeterlik ile ilgili çalışan araştırmacılar özellikle üç alana odaklanmıştır. Bu alanlar, fen, matematik ve spor alanlarıdır. Bu alanlardaki çalışmalarda, özyeterlik ve kariyer seçimi arasındaki ilişki araştırılmış ve bireylerin özyeterlik algısının kariyer seçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etki özellikle fen ve matematik alanlarında görülmektedir (Hackett, 1995'den Akt. Pajares, 2005). İkinci olarak özyeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi destekleyen araştırmaların oldukça fazla olduğu ve temel olarak fen, matematik ve gelişmeye başlayan spor alanlarına odaklandığı görülmektedir (Schunk, 1989; Pajares ve Miller, 1997; Pajares, Britner ve Valiante, 2000).

Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce'ye yönelik özyeterlik algıları ve tutumları,

her iki kavramın da dil öğretiminde önemini vurgulamak için ölçülecektir. Yapılan araştırmalar; tutum ve özyeterlik algısının dil öğrenme başarısını etkilediğini göstermektedir (Huang ve Chang, 1996; Mikulecky ve diğerleri,1996; Pajares ve Valiante,1996; Templin, Guile ve Okuma, 2001). Pek çok faktör dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Motivasyon genellikle başarılı sonuçların anahtar belirleyicisidir ve öğrenme süreci üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Hsieh, 2004). Bu yüzden motivasyon, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından en çok ilgilenilen faktörlerden biri olmuştur. Bireylerin akademik kapasiteleri hakkındaki inançları da, başarıyı sağlamada önemli bir faktör olan motivasyon üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Hsieh, 2004). İnançlar, bir kişinin doğru kabul ettiği bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Koballa, 1985'den Akt. Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). İnançlar, tutumların oluşmasında önemli rol oynadıkları için davranışla da yakından ilişkilidirler (Bandura, 1982'den Akt. Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Bu inançlardan biri de özyeterlik algısıdır. Öyleyse özyeterlik algısı öğretimde dikkate alınması gereken bir kavramdır.

Araştırmada incelenecek ikinci kavram tutumdur. Eğitim, tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan, öğretmenlerin kendi derslerine yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmeleri eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etken olabilir. Bu da tutumların ölçülüp değerlendirilmesini, tutumlara yönelik araştırmaların yapılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Ancak bu değerlendirmelerin ve araştırmaların eğitim-öğretim sürecine katkıda bulunabilmesi, kullanılan araçların geçerli ve güvenilir araçlar olmasına bağlıdır.

Kalaja ve Hyrkstedt (1998)'e göre, 1960'ların başından beri İngilizce'ye yönelik tutum bahsedilen bir konudur. İngilizce'ye yönelik tutum bir dile ya da farklı dillere karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz tepkilerdir. Tutum, hisleri, düşünceleri ve dile yatkın bir şekilde davranmak için gerekli davranışları içerir. Başka bir deyişle tutumlar insanların dışarıda sergiledikleri davranışlarla anlaşılabilen, insan aklında var olan bir kavramdır. Tutumlar dokümanların içerik analizleri ile, anketlerle, görüşme formları ve likert ölçeklerle ölçülebildiği gibi, artık tutumun daha sosyal bir olgu olduğunun düşünölmeye başlanması ile nitel teknikler de kullanılabilir. Tutumlar zihinsel değil, konuşma dilinde ifade edilebilen şekildedir.

Bireyin, kendisinin herhangi bir konuda yeterli olduğuna inanması da onun ilgili

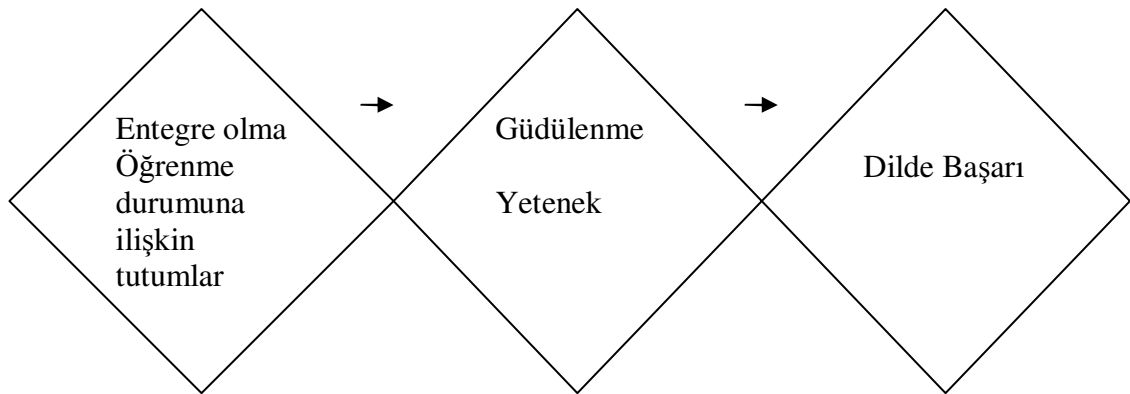
olguya karşı tutumunu değiştirmektedir. Çünkü insanlar var olan gerçeklerden çok kendi inandıklarına göre davranma eğilimindedir (Kurbanoglu, 2005). Örneğin; okuma stratejilerini öğrenmek, öğrenenin okumaya karşı daha pozitif bir tutum geliştirilmesini sağlamaktadır (Guthrie ve Wigfeld, 1997). Okuma stratejilerini bilmek öğrencilerin özyeterlik algılarını da yükseltmektedir (Mc.Crudden, Perkins ve Putney 2005). Hazırlık eğitiminde diğer sisteme göre daha fazla olan ders saatleri de öğrencilerin dil hakimiyetini ve tecrübelerini arttırdığından, bu eğitimin öz yeterlik algısını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin hedefleri özyeterlik algılarına göre belirlenmektedir (Mc.Crudden ve diğerleri, 2005). Özyeterlik algısı yüksek bireyler daha iyiyi hedeflemektedir.

İnançlar, bir kişinin doğru kabul ettiği bilgiler olarak tanımlanmaktadır. İnançlar, tutumların oluşmasında önemli rol oynadıkları için davranışla da yakından ilişkilidirler. Ancak, inançların doğrudan gözlenemeyeceği, inançlar hakkında, insanların söylediklerinden, niyetlerinden ve yaptıklarından yola çıkarak bir yargıya varılabileceği belirtilmektedir. Tutum, inanç ve davranış arasındaki bu ilişki nedeniyle, tutumdaki herhangi bir değişme inanç, davranış ve bağlamın da değişmesine neden olacaktır. Öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılacak çalışmalarda tutumlar ve bu tutumların meydana getirdiği davranışların saptanması büyük önem taşımaktadır. Zira bir konu hakkındaki inanç, bireyde bir tutum gelişmesine neden olacak, bireyin bu inancı, başkalarını da etkileyerek onların da belirli tutumlar içinde olmalarını sağlayacak ve nihayet bu tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışlar şeklinde kendini gösterecektir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

Özyeterlilik algısı, mekana ve zamana göre farklılık gösterir (Duman, 2007). Özyeterlik algısı her bir duruma yönelik olarak ayrı ayrı ölçülebilir. Bireyler kendi yeterliklerini, çok özel, genel olmayan davranışlar için bile değerlendirebilirler (Pajares ve Schunk, 2001). Öz yeterlik algısı bireyin günlük durumunu bile yansıtabilen duruma özel bir kavramdır. Bu nedenle matematik, fen öğretimi alanlarında olduğu gibi İngilizce'ye yönelik özyeterlik algısı da incelenebilir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken kendi yeteneklerini değerlendirirler. Eğer düşük bir algıyla dil öğretime başarlarsa bu onların başarılarını etkileyecektir. Bazı öğrenciler kendi yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşır ve asıl görevi bir yana bırakırlar. Kendilerini algılayış biçimleri de kaygı düzeylerini arttırarak, başarı sürecinde etkiye sahip olur (Aydın, 2001). Hortwitz,

Hortwitz ve Cope (1986), yabancı dil derslerinde birçok öğrenci doğru söyleyene kadar hiçbir şey söylememek gerektiğini ve bilinmeyen kelimelerin anlamının tahmin edilmesine olanak vermek gerektiğine inanmaktadır, çünkü dil öğrenirken bireyin engellenmesi, özyeterlik algısının düşmesine ve başarısızlığı neden olabilecektir. Bir dili öğrenebileceğine inanan bir kişi dili öğrenemeyeceğini düşünen bir kişiden daha kolay dil öğrenebilir (Templin ve diğerleri, 2001).

Gardner ve Lambert (1972), tutum ile dil öğrenimi arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlar ve tutumu, ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde güdülenmeyi sağlayan bir unsur olarak tanımlamışlardır. Tutum, yani çeşitli amaçlarla dili öğrenme isteği ve bu amaçlarını çeşitli düzeylerde izlemesi öğrenciyi başarıya ulaştırmakta ya da başarısına engel olmaktadır. Tutumun dil öğretimine ilişkin etkisi aşağıda (Şekil 4) görülmektedir (Cook, 1991,128'den Akt. Aydoslu, 2005).



Şekil 1.4. İkinci Dil Öğrenimine İlişkin Sosyo-Eğitim Modeli (Gardner ve Lambert, 1972)

1.6. Araştırmanın Amacı

2005-2006 eğitim öğretim yılında ortaöğretim yabancı dil hazırlık eğitiminin kaldırılmasıyla Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerdeki dil eğitiminde değişiklik olmuştur. Bu değişiklikle dil öğretimine ayrılan ders saatleri azalmıştır. Oysa dil yaşayan bir varlık olduğundan etkili bir dil öğretimi, yoğun bir programın sonucudur. Dil öğretiminde başarıya ulaşmak için dilin kullanılması gerekmektedir. Yeni programla zaman kısıtlamaları yapılarak dilin kullanımı

sınırlandırılmaktadır. Ayrıca hazırlık eğitimi kaldırılmadan önce, dil öğretiminin ilk yılında İngilizce derslerinin yanında sadece Türkçe, Beden eğitimi, Müzik ve Resim gibi dersler okutulurken, yeni programda Matematik, Sosyal ve Fen dersleri de yer almaktadır. Bu araştırmada söz konusu değişikliğin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını ne yönde etkilediği, özyeterlik algılarında bir değişikliğe sebep olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algıları ve tutumları dikkate alınarak, hazırlık eğitiminin dil öğretimindeki etkilerini ve bu eğitimin kaldırılmasının olumlu mu yoksa olumsuz mu sonuçlar doğurduğunu görmek ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ve tutumlarında bir değişiklik olup olmadığına bakmaktır.

1.7. Problem Cümlesi

Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ve yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır ve bu grupların tutumlarıyla özyeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.7.1. Alt Problemler

1. Hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ile hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ile hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algıları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yabancı dil hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ile özyeterlik algıları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Yabancı dil hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.8. Sayıtlar

1. Ölçek sorularına verilen cevaplar öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Hazırlık alan 11. sınıf ve hazırlık almayan 11. sınıf öğrencileri gelişim özellikleri açısından çok önemli farklılıklar göstermemektedir.

1.9. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma İzmir ilindeki 15 okul ve 775 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Birbiriyle karşılaştırılan iki gruptan biri, hazırlık okuyan 11. sınıf öğrencilerinden diğeri hazırlık okumayan 11.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin hazırlık eğitimi almış olanları lise son sınıftadır, hazırlık eğitimi almayan öğrenciler ise bir yıl daha lise eğitimlerine devam edeceklerdir. Sistem değişikliği 2005-2006 yılında yapıldığında lise eğitimi dört yıla çıkarıldığından yeni sistemle eğitim görmüş son sınıf öğrencileri bulunmamaktadır.
3. Araştırmada, duyuşsal özelliklerden, derse yönelik tutum ile özyeterlik algısı incelenmiş, öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilecek diğeri duyguları ve başka değişkenler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

1.10. Tanımlar

Yabancı dil hazırlık eğitimi: Ortaöğretimde yabancı dil ağırlıklı lise diye tanımlanan liselerde 2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar okutulan ve yabancı dil eğitimi verilen bir öğretim yılı

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğeri insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1997)

Özyeterlik algısı: Kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları (Bandura, 1986:391)

Yabancı dil özyeterlik algısı: Bireylerin yabancı dil performansına ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları (Bu araştırmada yabancı dil kavramıyla İngilizce kast edilmektedir)

1.11. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın birden fazla gerekçesi bulunmaktadır: Birincisi, yabancı dil öğretiminde sürekli bir arayış içinde olan Milli Eğitim Bakanlığının yabancı dil hazırlık eğitimi hakkında bir fikir sahibi olmasını, yapılan değişikliğin duyuşsal açıdan olumlu mu yoksa olumsuz mu sonuçlar doğurduğunun görülmesini, bir sonraki değişiklik hareketinde daha doğru adımlar atılmasını sağlayabilmektir. İkincisi, araştırma sonucunda elde edilen bulguların, liselerde çalışan yabancı dil öğretmenlerine ve lise yönetimlerine, öğrenme ortamlarının öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi ve verilen yabancı dil eğitiminin daha etkili hale getirilebilmesi konularında yol gösterici olması ve dil öğretiminde daha olumlu sonuçlar alınması hedeflenmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların ve ortaya çıkan ilişkilerin alanla ilgili yeni yaklaşımlara, yeni araştırmalara bir başlangıç noktası olması da beklenmektedir. Üçüncü olarak; yabancı dil özyeterlik algısı Türkiye’de az çalışılan bir konu olduğundan çalışmayla bu konuya dikkat çekmek ve eksikliğin giderilmesine katkıda bulunabilmektir. Öğrencilerin tutumlarını ölçme yoluyla derse ilişkin duygu, düşünce ve davranışları öğrenilmektedir. Böylece öğrencilerin olumsuz tutumları tespit edilip nedenlerine ulaşarak derse karşı olumlu duygular geliştirilebilir (Aydoslu, 2005). Son olarak, ülkemizde İngilizce’ye yönelik tutum ölçekleri bulunmasına rağmen, sadece bir İngilizce özyeterlik inancı ölçeği bulunmaktadır ve söz konusu ölçek de bir uyarılma çalışmasıdır (Büyükduman, 2006). Bu çalışmayla alanyazına yeni bir İngilizce’ye yönelik tutum ölçeği, bir de İngilizce özyeterlik algı ölçeği kazandırılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısını ve İngilizce'ye yönelik tutumunu incelediğinden bu bölümde özyeterlik algısı ve tutumla ilgili yayınlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonunda, hazırlık eğitiminin kaldırılmasına ilişkin ülkemizde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özyeterlik algısı ve tutum ile ilgili çalışmalara bakıldığında, özyeterlik algısının daha çok bilgisayar, fen ve matematik öğretimi konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Tutum kavramı ise daha fazla alanda çalışılmıştır. Yabancı dile yönelik tutum ve özyeterlik algısı da diğer alanlar kadar olmamakla birlikte çalışılan konulardandır. Birinci dil öğretiminde, okuma ve yazma alanlarında yapılan çalışmalar çok olmasına rağmen, yabancı dilde yapılan çalışmalar çok azdır (Cheng, 2002). Yabancı dil özyeterlik algısı yurtdışında çalışılmasına rağmen, Türkiye'de Duman (2007) ve Büyükduman (2006) gibi çok az sayıda kişi tarafından çalışılmıştır. Türkiye'de yapılan özyeterlik çalışmaları genelde diğer disiplinler üzerinedir, bunlar; Fen öğretimi, Matematik, Bilgisayar destekli öğretim ve öğretmen özyeterliğidir.

Günümüzde ikinci dil ya da yabancı dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar gittikçe artmaktadır. Duyuşsal alan; tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, özyeterlik gibi özellikleri kapsamaktadır ve bu özellikler dil öğrenmede temel etmenler olarak görülmektedir (Andres, 2002; MacIntyre ve Gardner 1991; Moskowitz, 1999; Oxford, 1994; Rossiter, 2003'den Akt. Saracaloğlu ve Varol, 2007). Bu bölümde öncelikle özyeterlik algısına ilişkin çalışmalar verilmiş, ardından İngilizce'ye yönelik özyeterlik algısını araştıran çalışmalardan bahsedilmiştir. Yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar ayrı ayrı incelenmiştir. Özyeterlik algısına ilişkin araştırmalar incelendikten sonra, İngilizce'ye yönelik tutum ile ilgili çalışmalara yer verilmiş, bunlar da yurt dışında ve yurt içinde yapılanlar olmak üzere ele alınmıştır.

2.1. Özyeterlik Algısına İlişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde özyeterlik algısına ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. Yabancı dil özyeterlik algısına ilişkin çalışmalar ise oldukça az sayıdadır. Aşağıda öncelikle diğer alanlardaki özyeterlik algısıyla ilgili çalışmalardan başlamak üzere, İngilizce özyeterlik ile ilgili araştırmalar kısaca özetlenmiştir:

Yaman, Cansüğü ve Altunçekiç (2004), fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmacılar, 2002-2003 yaz yarı yılında fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalının farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarına özyeterlik inanç ölçeği uygulamıştır. Ayrıca araştırmada mezun olunan lise türü ve cinsiyet bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Sonuçlara göre, fen eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri artıkça özyeterlik inanç düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik özyeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Can, Günhan ve Erdal (2005) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının öğretim programı ve cinsiyet gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlik Ölçeği" (FMKÖ) kullanılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenime devam eden Fen Bilgisi öğretmen adaylarının (n=152) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler t-testi ve varyans analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği, ancak sınıf düzeyine göre dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2004) sınıf öğretmeni adaylarının bilgi düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutumları ve özyeterlik inançlarını belirlemek için bir tez hazırlamıştır. Bu tez çalışması, 2003-2004 bahar döneminde Türkiye'deki dokuz farklı üniversitede ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan toplam 750 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Veriler, Enochs ve Riggs'in (1990) "Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç ölçeği", Fen Bilgisi Testi ve Thompson ve Shringley'in (1986) "Fen Öğretimi Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının, fen öğretimi özyeterlik ölçeğinin kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında, orta

düzeyde inanca sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik genellikle pozitif tutum geliştirdiklerini ve fen bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, fen bilgi düzeyi ve fen öğretime yönelik tutumun, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sonuç beklentisindeki değişimlerine istatistiksel olarak önemli katkı yaptığı görülmüştür.

Gürcan (2005) bilgisayar özyeterliği ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri Eğitim, Edebiyat ve Fen Fakültelerinde okuyan 242'si (%47,6) kız, 258'si (%50,4) erkek toplam 500 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Çalışmada Bilgisayar Özyeterliği Ölçeği (BÖÖ) ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Ölçeği (BÖSÖ) kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrenme stratejileri ile bilgisayar özyeterlik algısının arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak bilgisayar kullanma durumunda olan öğrencilerin uygulama ve bellek stratejilerini kullanma düzeyleri arttırılırsa, bilgisayar özyeterliklerinin de artacağı umulmaktadır. Ayrıca bilgisayar özyeterliğinin daha çok üst düzey öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerde daha yerleşik ve yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Seferoğlu (2005) Elmadag ilçesi ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik algılarını incelemiş ve bilgisayar özyeterlik algılarının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışma grubu dört ilköğretim okulunda görev yapan 51 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ve Aşkar ile Umay (2001) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Özyeterlik Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bulgulara göre özyeterlik algısı düşük olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı büyük bir çoğunlukla okullarında sunulan bir kurs aracılığıyla öğrenirken, özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı çoğunlukla deneme-yanılma yoluyla öğrenmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak bilgisayarın etkili bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenler için uygun ortamların yaratılması gerektiği söylenebilir.

Kuş (2005), öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarıyla bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarının, çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş gibi) açısından bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca

bilgisayar özyeterlik inançları ile BDÖ'e yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu, bilgisayar öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar özyeterlik inancı ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile bu konuda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmamış öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inanç ortalamaları arasında hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ortalamalarının oldukça yüksek olduğu ve buna yönelik tutum ortalamalarının ise cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken BDÖ'e yönelik tutum ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmış olanlar ile bu konuda herhangi bir eğitime katılmamış olan öğretmenlerin BDÖ'e yönelik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile BDÖ'e yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akkoyunlu ve Orhan'ın (2003) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasının örneklemini Eskişehir, Hacettepe, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Marmara Üniversitelerinin son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Anketi ve Bilgisayar Kullanma Özyeterlik İnancı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inançlarının yaşları büyüdükçe artış gösterdiği görülmüştür. Özellikle genel lise mezunu öğrenciler ile diğer meslek lisesi öğrencilerin bilgisayar kullanma özyeterlik inançları arasında genel lise mezunlarının lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Cinsiyete göre inceleme yapıldığında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Orhan (2005), bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma özyeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği özyeterlik inancı üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, sekiz farklı üniversiteden, 296 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencilerinin, bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayar öğretmenliği

özyeterlik inançları ve arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile öğretmenlik özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu ve aralarında da pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin özyeterlik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve kararsız olan gruba ait olduğu görülmektedir.

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) çalışmasının amacı Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik ölçeğin Türkçe'ye adapte edilmesidir. Ayrıca, bu ölçek için güvenilirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rasch yöntemi kullanılarak geçerlilik çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Çalışmaya Türkiye'deki dört büyük şehirden altı farklı üniversiteden 628 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda bu ölçeğin Türkiye'ye uygun bir ölçek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Işıksal (2005), aday öğretmenlerin üniversite Matematik derslerindeki performanslarını, Matematik özyeterlik inançlarını, cinsiyetin ve program yılının etkisini araştırmıştır. Bayan öğretmen adaylarının performanslarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, ancak özyeterlik algıları arasında fark olmadığı, programda daha eski olanların performans ve özyeterlik algılarının yenilere göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Morgil, Seçken ve Yücel (2006) Kimya öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmalarında cinsiyet ve tutum kriterlerini dikkate almış ve bunların birbiriyle ilişkisine bakmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda; bu üç kriterden cinsiyet ve kimyaya yönelik tutumlarla, özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlandığı çalışmalarında davranışların oluşumunda etkili olan inançlardan birinin de özyeterlik inancı olduğunu belirtmektedir. Köseoğlu ve diğerlerine göre, bireyin motivasyon ve performansını etkileyebilen özyeterlik inancının öğretmenlerde saptanarak, geliştirilmesi etkili öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak, özyeterlik inancını ölçme amacıyla kullanılmakta

olan araçlarla ilgili çeşitli problemler vardır ve geçerli, güvenilir yeni araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacılar, Schmitz ve Schwarzer tarafından 2000 yılında Almanya'da geliştirilen "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"nin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Almanca olan orijinal ölçeğin farklı zamanlardaki güvenilirlik alfa değerleri 0.81 ve 0.76'dır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi, Almanca eğitim görmüş uzmanlarca yapılmıştır. Daha sonra Türkçe'ye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla farklı alanlardan 87 öğretmene uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda, uyarlanan Türkçe ölçeğin iki boyutlu olduğu, orijinal ölçekte 10 olan madde sayısının, Türkçe ölçekte sekiz olduğu ortaya çıkmıştır. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ile hesaplanmış, bütünü için alfa değeri 0.79 olarak belirlenmiştir.

Göker (2005) aday öğretmenlerin İngilizce öğretim becerileri, İngilizce öğretimi ve İngilizce özyeterlik algısı konularında danışmanlık aldıktan sonra bu konularda bir gelişme gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Kıbrıs Üniversitesi, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan adaylar, toplam 32 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada 32 kişi iki gruba ayrılmış, bir gruba danışmanlık verilirken diğer gruba verilmemiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerinde adayların görüntüleri kaydedilmiş, ayrıca özyeterlik algıları öntest ve sontest yapılarak ölçülmüştür. Kontrol grubu ve deney grubu birbirinden farklı sonuçlar almıştır. Danışmanlık alan adayların etkili öğretmenlik becerileri gelişmiş ve bu etkinlikler onların özyeterlik algılarını yükseltmiştir.

Tarcanlıoğlu (2005), İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını ve bu inançların cinsiyetle ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın denek grubunu 45'i erkek, 73'ü kız toplam 118 öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneklerin hepsi Türkiye'de bir üniversitenin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümünde son sınıf öğrencisidir. Ölçek olarak, Horwitz'in dil öğrenmeye yönelik inançlar ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır: dil öğrenmeye yatkınlık, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim becerileri, güdülenme ve beklentiler. Ölçek, adaylara İngilizce aslından uygulanmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının, dil öğrenmede güdülenme ve beklentileri ilk sıraya koyduklarını ortaya çıkarmıştır. Deneklerin, iletişimsel yöntemler yerine dilbilgisi-çeviri, sözcük ezberleme gibi geleneksel yöntemlerle yabancı dil

öğrenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Alt boyutların birbiri arasında güçlü bir ilişki olduğu ve cinsiyetle stratejiler arasında yabancı dil öğrenmeye ilişkin ilişki olmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır.

Büyükduman (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik algıları ve öğretmenlik özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu ilişkinin yanı sıra, mezun olunan okul türü, cinsiyet gibi değişkenlerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısı ile İngilizce özyeterlik algısı arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Adayların İngilizce özyeterlik algısı yükseldikçe, öğretmenlik özyeterlik algısı düşmektedir. Ancak bu araştırma, Mustafa Kemal Üniversitesi'nden katılan öğrencilerin özyeterlik algısı ve öğretmenlik algısı arasında olumlu ilişki olduğunu göstermiştir. Onların özyeterlik algısı arttıkça, öğretmenlik algısı da artmaktadır.

Duman (2007) bir İngilizce özyeterlik ölçeği geliştirmiş ve özyeterlik algısının başarıyı, cinsiyet ve farklı düzeylere göre yordayıp yordamadığına bakmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin özyeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, özyeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde özyeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hem Türkçe – Matematik hem de Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Türkçe – Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen – Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma, 9.sınıf öğrencilerin öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

2.2. Yabancı Dil Özyeterlik Algısına Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında farklı alanlarda özyeterlik algısı üzerine yapılmış çok sayıda çalışma

mevcuttur. Bu bölümde sadece yabancı dil özyeterlik algısına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir:

Mickhuley ve diğerleri (1996) ESL (ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin) öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı özyeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle, öğrencilerinin öğrenme ve okuma yazmaya karşı özyeterlik algılarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından dört farklı çalışmadan uyarlanan bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulamasının ardından son düzenlemeleri yapılmış, yetişkin okuryazarlar ve ESL öğrencilerine, özyeterliklerinin seviyesini belirlemek üzere uygulanmıştır. Sonuçlar, her iki grupta özyeterlik algısı düşük olan öğrencilerin başarısının da düşük olduğunu; özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin ise başarı oranının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Huang ve Chang (1996) yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin özyeterlik algılarının başarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada, İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenenlerin özyeterlik algısının en çok nelerden etkilendiği, öğrenenlerin özyeterlik algılarının başarılarını nasıl etkilediği, aynı zamanda öğrenenlerin başarılarının özyeterliği nasıl etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların özyeterlik seviyeleri başarılarıyla ilişkili değildir. Katılımcıların başarıları yeteneklerini algılamalarıyla ilişkilidir. Konuya olan ilgi katılımcıların özyeterliğini olumlu yönde etkilemektedir. Katılımcıların özyeterlik algılarını etkilemede öğretmen (olumlu ya da olumsuz olarak) önemli rol oynamaktadır. Uygun etkinliklerin verilmesinin, öğrencilerin azimli ve istekli olmalarının sağlanmasında ve özyeterlik algılarının geliştirilmesinde önemli rol oynadığı görülmüştür. Öğrenenin başarısı, diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, görevin zorluğu ve görev için harcanan çaba gibi faktörlerin özyeterliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencinin kendisine sunulan görevi yerine getirebilmesi özyeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan diğer öğrencilerle kendini kıyasladığında daha düşük bir başarı gösterdiğini düşünen öğrencinin özyeterlik algısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Son olarak da görevin karmaşık olması görev için harcanan çaba miktarını ve özyeterlik algısını düşürmektedir.

Yabancı dil öğrenirken doğru stratejiler kullanan öğrencilerin kendilerini dilde daha yeterli hissettikleri National Capital Language Research Center tarafından Fransız,

Japon ve İspanyol ilköğretim öğrencilerinin katılımıyla yapılan araştırmada ortaya konmuştur (2000). Ayrıca yapılan çalışmalarda düşük İngilizce özyeterlik algısına sahip olan bireylerin dil öğrenmenin yetenek gerektirdiği görüşüne sahip olduğu bulunmuştur. İngilizce'ye yönelik endişe seviyesi de özyeterlik algısı ile olumsuz bir ilişkiye sahiptir (Chang, 2001).

Woodrow (2001) yaptığı çalışmayla, Avustralya'da akademik amaçlı İngilizce öğrenen yetişkinler için uygun bir uyarlanabilir öğrenme modeli sunmuştur. Bu öğrenme modelinde, dil ediniminde gözükmeyen değişkenlerin yüksek başarıya ulaşmayı etkilediği hipotez edilmiştir. Geliştirilen model motivasyon, özyeterlik, dil öğrenme endişesi, dil öğrenme stratejileri ve sözlü performansları kapsamaktadır. Yapılan pilot çalışmayla öncelikle, araştırmada kullanılacak ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sonuç olarak anket geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Klassen (2001) 6 ile 10. sınıf arası öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının rolünü konu alan tüm çalışmaları özetlemiş ve çalışmaların birçoğunda özyeterlik algısının başarının yordayıcısı olduğu sonucuna vardığını, başarının tahmin edilmesinde öncelikli rolün özyeterlik algısına ait olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple yazma özyeterlik algısı üzerine yapılan tüm çalışmaları kullandıkları ölçekleri bir tablo halinde çalışmasının sonunda vermiştir.

Templin ve diğerleri (2001) bir öz yeterlik kursu vererek bu kursun ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin özyeterlik algılarını ve dil becerilerini arttırıp arttırmayacağını araştırmıştır. Çalışmada özyeterlik anketi geliştirmiş, bu anketin geçerlik ve güvenirlik hesaplarını yapmıştır. 293 üniversite birinci sınıf öğrencisine ön test ve son test uygulaması yapılmış, kurstan önce ve sonra öğrencilerin başarıları ve özyeterlik algıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda ölçme aracı geçerli ve güvenilir bulunmuş ve kurs sonunda öğrencilerin özyeterlik algıları ile becerilerinin yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Pajares, Hartley ve Valiante (2001) özyeterlik algısının dil öğretiminde çok önemli yeri olduğu defalarca ortaya konduktan sonra, bu algıyı ölçecek bir araçta cevaplama biçimini değiştirerek daha ayırt edici bilgi almaya ihtiyaç duymuştur. Bu aracın nasıl daha geçerli ve güvenilir olacağı düşünülmüş, 1-6 lı likert tipi ölçekle, 0-100 dereceleme şekline sahip iki ölçek kıyaslanmıştır. Bu çalışmanın temel sorusu 0-

100 lü dereceleme biçimli bir ölçek, yazma özyeterlik algısını ölçmekte kullanılabilir mi? İki ölçeğin güvenilirlik ve ayırt ediciliği incelenmiştir. 0-100 dereceleme biçimli ölçeğin çocuklarca kullanılamayacağı, ancak erişkinlerde daha ayrıntılı ve güvenilir bilgi verdiği sonucuna varılmıştır.

Shmais (2003) çalışmasında Filistin’de Arapça konuşan öğrencilerin İngilizce öğrenme strateji kullanımları ve özyeterlik algılarının okul başarıları ve dil performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Örneklem 99 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlara göre, öğrencilerin %76 sı yürütücü biliş dayalı stratejiler kullanmaktadır. Okul başarısı ve cinsiyet, strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Chularut ve Backer (2003) İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenenlerin kavram haritası kullanmasının, özyeterlik, özdüzenleme ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Öntest ve sontestli deneysel desen uygulanmış ve kavram haritası kullanımı, zaman, öğretim yöntemi, İngilizce yeterliği, başarı ve özyeterlik ile önemli bir ilişki göstermiştir. Kavram haritası kullanan grup, bu değişkenler dikkate alındığında diğer gruptan daha yüksek sonuçlar almıştır.

Hsieh (2004), özyeterlik, genel dil öğrenme inancı ve yabancı dil derslerindeki başarıyı incelemiştir. Özyeterlik algısı için Pintrich, Smith, Garcio, Mc. Keachie tarafından geliştirilen “Dil öğrencileri için Özyeterlik Algısı ölçeği” kullanılmıştır. Özyeterliğin içsel özelliklerle ilişkili olduğu ve başarı için içsel bağlama yapanların daha yüksek özyeterliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Wang (2004) İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen çocukların özdüzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma şekillerini ve özyeterlik algılarını nitel bir çalışma ile incelemiştir. Sınıftayken ve katılımcıların oyunları sırasında gözlem yapılmış, anne-babalar ve öğrencilerle görüşme düzenlenmiş ve öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler incelenmiştir. Çalışmaya göre öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermektedir. Çalışmadan anlaşılmıştır ki dil öğretiminde özyeterlik algısı ve strateji kullanımı çok önemli bir yere sahiptir çünkü özyeterlik algısı artış gösterdikçe ortaya konan ürünler de iyiye doğru gitmektedir.

Mills, Herron ve Cole (2004) dil öğrenenlerin öğretmen destekli video dersinde mi yoksa öğretmen desteği olmadan işlenen video dersinde mi daha yüksek özyeterlik algısı gösterdiklerini incelemiştir. 53 Fransız kolej öğrencisinin öğretmen destekli ve

desteksiz olarak aldıkları derslere göre performanslarında iki grup puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak özyeterlik algıları incelendiğinde destek alan öğrencilerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

McCrudden, Perkins ve Putney'in (2005) okuma stratejileri ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında, öğrenciler iki haftalık strateji öğretimine tâbi tutulmuşlardır. Bu çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi sabit kalırken özyeterlik algısında bir artış görülmüştür. Araştırma, programa strateji öğretiminin alınmasının öğrenci motivasyonunu kısa sürede etkilediğini ortaya koymuştur.

Siew ve Wong (2005) 13 erkek ve 61 bayan aday öğretmenin dil öğrenme stratejilerini kullanmaları ve yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında, aday öğretmenlerin, öğrenme içeriklerine verdiği cevaplardan altı adet öğrenme stratejisini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stratejileri ile özyeterlik algısı arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve olumlu ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca öğrenme stratejilerini daha fazla kullanan bireylerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alliegro (2006) özdeğerlendirmenin, İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin özyeterlik algısına etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre özyeterlik yabancı dil başarısında çok önemli bir faktördür ve motivasyonu ve ilgiyi arttırmaktadır. Yazara göre, özdeğerlendirme çalışmaları yapan öğrencilerin özyeterliliği artmaktadır ve özdeğerlendirme egzersizleri mutlaka programa alınmalıdır.

Lavelle (2006) çalışmasında öğretmenlerin yazmaya yönelik özyeterlik algıları ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 64 öğretmenin özyeterlik algısı ölçekle ölçülmüş ve öğrencilerin yazdığı metinlere bakılarak başarıları test edilmiş ve dereceleme çizelgeleri kullanılarak başarıları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, performans ve özyeterlik algısı arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

Rahemi (2007) çalışmasında, sosyal bilimler öğrencilerinin özyeterlik inancını ve bu inancın İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecine olan etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, 80 lise son sınıf öğrencisi ve lisede görev yapan 20 İngilizce öğretmenidir. Araştırma yöntemi (öğretmen görüşmeleri, sınıf içi gözlemler ve öğrenci günlükleri ile) hem nitel, hem de (yapılandırılmış anket uygulaması ve yabancı dil

olarak İngilizce öğreniminde başarı ölçümlemesi ile) nicel özelliklere sahiptir. Nitel veri analizinde açıklayıcı ve doğrulayıcı yaklaşım kullanılmış, nicel veri analizinde ise Ki-kare testi ve korelasyon analizi tercih edilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, sosyal bilimler öğrencilerinin İngilizce öğrenmede özyeterlikleri düşüktür ve yabancı dil öğrencisi olarak sahip oldukları akademik yeterliğe dair inançları oldukça olumsuzdur. İngilizce öğrenmedeki başarı ile özyeterlik arasında güçlü bir olumlu korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Yang, Lay, Tsao, Liou ve Lin (2007) internet kullanımında özyeterliğin dil kaygısına etkisi konulu çalışmada, internet ve dil kullanma kaygısının internet ve dile yönelik özyeterlik algısını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. 368 üniversite öğrencisinin özyeterlik algıları ve kaygı düzeyleri ölçülmüştür. Sonuç olarak dil kaygısının internet kullanımını ve dil özyeterlik algısını etkilediği ancak, internet özyeterlik algısına etkisi olmadığı bulunmuştur.

Shang (2007) okuma stratejileri kullanımı, özyeterlik ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 53 Tayvanlı üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmış ve öğrencilerin hangi stratejileri daha çok kullandığı, okuma performansları konusundaki özyeterlik algıları ve hangi değişkenin okuma başarısının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Strateji kullanımı ve okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Bu araştırmaya göre özyeterlik algısı okuma başarısının önemli bir yordayıcısıdır.

Mogagwe ve Oliver (2007) dil öğrenme stratejileri, yaş, yeterlik, özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak Morgan ve Jinks(1999)'in yeterlik, Oxford'un dil öğretim stratejileri ölçeklerini kullanmıştır. Araştırma sonucunda Bostwanalı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yeterlik ve özyeterlik algıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Chen ve Hasson (2007)'in çalışmasının amacı; dil öğrenme ürünlerini etkileyen üç motivasyonel faktör olan özyeterlik algısı, dile verilen değer ve dile karşı kaygıyı araştırmaktır. Ayrıca bu üç değişkenin İngilizce dinleme başarısına etkisine bakılmıştır. Tayvan'daki iki farklı üniversitenin öğrencilerinin dinleme derslerindeki becerileri test edilmiştir. Düşük başarı gösteren ve yüksek başarı gösteren öğrencilerden oluşan 300 öğrenciye anket uygulanmıştır. Söz konusu anket dinlemeye yönelik özyeterlik algısı, dil kaygısı ve algılanan değer ölçeklerini içermektedir. Başarı puanları ise yıl sonu

notları kullanılarak ve yıl boyunca yapılan ürünler incelenerek elde edilmiştir. Sonuçlar diğer çalışmalarda olduğu gibi özyeterlik algısının başarının yordayıcısı olduğunu bir kez daha göstermiştir. Bu durum dil başarısının tek yordayıcısının dil kaygısı olmadığını ispatlamıştır.

Bütün bu çalışmalar değerlendirildiğinde, yabancı dil özyeterlik algısına ilişkin yapılan çalışmaların genellikle, özyeterlik algısı ve başarısı üzerine olduğu görülmüştür. Başarının araştırıldığı çalışmaların dışında, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve özyeterlik arasındaki ilişki, cinsiyetin, öğrenme stratejileri kullanımının ve öğretmenin özyeterlik algısındaki rolü araştırılmıştır. Çalışmaların birçoğunda özyeterlik algısının başarıyla yüksek bir ilişki gösterdiği, özyeterlik algısı arttıkça başarının da arttığı, kaygı arttıkça özyeterlik algısının azaldığı, kullanılan öğrenme stratejileri arttıkça özyeterlik algısının da arttığı ortaya çıkarılmıştır. Başka bir deyişle özyeterlik algısı bu kavramlarla olumlu bir ilişki içindedir. Sadece cinsiyet ile özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırmaların ortak noktası özyeterlik algısının başarının yordayıcısı olduğudur.

2.3. Türkiye’de Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Gürel (1986), öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları ile İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okula ilişkin tutum ile başarı arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, okula ilişkin tutum dereceleri yüksek ya da orta olan öğrenci gruplarının İngilizce başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Akademik benlik tasarımları orta ya da yüksek olan grupların İngilizce’deki başarıları anlamlı düzeyde farklılıklar göstermiştir.

Selçuk (1997)’un yapmış olduğu araştırma sonucu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, cinsiyete ve ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Anne baba öğrenim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin tutumları cinsiyete ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterirken ekonomik düzeyin öğrencilerin tutumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Aydoslu (2005) üniversite birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarına

uygulamak üzere ortak zorunlu ders olan İngilizce'ye yönelik tutum maddelerinin yer aldığı bir ölçek oluşturmuştur. Bu ölçeği öğretmen adaylarına uygulayarak onların zorunlu ders kapsamındaki İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemiş ve tutumların cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anabilim ve ana sanat dallarına göre farklılık göstermektedir.

Ateş, Altunay ve Altun (2006) bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin, süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilgisayara ve İngilizce'ye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini saptamak için bir çalışma yapmıştır. 20 bayan ve 10 erkekten oluşan bir öğrenci grubu seçkisiz olarak örnekleme atanmıştır. Araştırma; bilgisayar destekli İngilizce öğretimi (BDİÖ) öncesi geleneksel İngilizce öğretimi ve BDİÖ süreçleri olmak üzere iki aşamalıdır. Veri toplama araçları; her iki aşamada, ikişer hafta aralıklarla, üçer kez uygulanan Bilgisayar ve İngilizce'ye yönelik tutum ölçekleridir. Edinilen bulgulara göre, bilgisayar destekli İngilizce öğretimi sonrası, öğrencilerin bilgisayara ve İngilizce'ye yönelik tutum puanları, anlamlı ölçüde artış göstermiştir. Ancak tutum puanlarındaki artış ile öğrencilerin cinsiyetleri ve aylık gelirleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Saracaloğlu ve Varol (2007) Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dil hazırlık sınıfı başarılarının; yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile olan ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örnekleminde E.Ü. BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören % 32.9 (n=24) kız, % 67.1 (n=49) erkek olmak üzere toplam 73 öğrenci yer almıştır. Araştırmada; Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen ve alfa güvenilirlik katsayısı 0.96 olan "Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği" ile Gürel (1986) tarafından uyarlanan ve güvenilirlik katsayısı 0.80 olan "Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyi ile yabancı dil tutumu ($r=0.79$) ve akademik benlik tasarımı ($r=0.90$) arasında oldukça yüksek ve pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademik benlik tasarımı ile tutum arasında da 0.90 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Yabancı dil başarısındaki değişkenliğin

% 82'si yabancı dile yönelik tutumlar ve akademik benlik tasarımı değişkenleri ile açıklanabilmektedir. Ancak yabancı dil tutumu sabit tutulduğunda, akademik benlik tasarımı başarıdaki değişkenliğin 0.44'ünü tek başına açıklamaktadır. Bu durumda, yabancı dil hazırlık sınıfı başarı düzeyindeki varyansı açıklayan en önemli faktörün akademik benlik tasarımı olduğu söylenebilir.

Erdem (2007) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeği geliştirme çalışması yapmıştır. Çalışmaya 373 ilköğretim öğrencisi katılmış ve maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenmesinde %27'lik alt-üst grup tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile ve güvenilirliği Cronbach alfa ile araştırılmıştır. Geliştirilen ölçek 0.97 güvenilirliğe sahiptir ve ölçeğin varyansının % 61,21'i birinci bileşenle açıklanmaktadır.

2.4.Yurt Dışında Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Gardner ve Lambert (1972), tutum ile dil öğrenimi arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmalar yapmıştır. Yapılan çalışmada tutumu, ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde güdülenmeyi sağlayan bir unsur olarak tanımlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre tutum, öğrenciyi başarıya ulaştırmakta ya da başarıya engel olmaktadır.

Morello (1988) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin tutumları incelenmiş ve tutumların performansla ilişkisine bakılmıştır. Sonuç olarak, dil öğrenmenin gereğine inanan bir öğrencinin dil öğreniminde üstün performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci dile ilişkin olumlu tutumun hedef belirlemeyle ilgili olduğu tespit edilmiş ve ulaşmaya çalıştıkları hedefin güçlüğünün farkında olan öğrencilerde olumlu tutum gözlenmiştir.

Mitchell ve Myles (1998) ile Ellis (1994) tarafından yapılan çalışmalar; öğrenci tutumlarının, yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre; öğrencinin yabancı dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir. Tutum ve başarı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Buschenhofen (1998) 12. sınıf öğrencileri ile üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumunu incelemiştir. Sonuçlar her iki grubun da

genelde olumlu tutum sergilediğini göstermiştir. Kullanılan dilin içeriğine ve aktivite türlerine göre tutumlarda farklılıklar ortaya çıkmış ve bu farkların sosyal, eğitimsel ve dilbilimsel çevre değişiminden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Cinsiyetin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumdaki rolü Kobayashi (2002) tarafından Japon bayanların tutumlarına yönelik olarak çalışılmıştır. Çalışmada, bayanların yabancı dili öğrenmeye karşı tutumları erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu olumlu tutum, sosyal ve eğitimsel öğelerden etkilenmektedir. Yabancı dil öğrenmek daha iyi iş olanakları sağladığından bayanlar tarafından daha çok önemsenmektedir.

Yang ve Lau (2003) Hong Kong'da ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin dil öğrenme ortamları dikkate alınarak İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dil öğrendikleri ortamlar ile ikinci ve üçüncü sınıflarda öğretilen İngilizce derslerinden memnun oldukları ve İngilizce öğrenmeyi önemli buldukları görülmüştür.

İkinci dil ve yabancı dile yönelik çalışmalar genellikle bu dildeki yeterliklere yöneliktir. Oysaki motivasyonel faktörler de dil öğretiminde çok önemli yer tutmaktadır. Rueda ve Chen, (2005) geçerli ve güvenilir bir şekilde kültürel değişkenleri dikkate alarak dile yönelik motivasyonu ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmada motivasyonu ölçmek için yedi faktörlü bir ölçek ve öğrenme ürünleri anketi kullanılmış ve kültürün ve alt kültürlerin dil öğrenme motivasyonunda önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür.

Young (2006) 144 Macao doğumlu, 197 Çinli üniversite öğrencisinin İngilizce'ye yönelik tutumlarını 22 maddelik bir anketle ölçmüş ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye hazır oldukları ve yüksek motivasyona sahip oldukları sonucuna varmıştır. Çalışmanın sonucuna göre Macaolu öğrenciler İngilizce konuşurken Çinlilere göre kendilerini daha rahatsız hissetmekte, bunun sebebi de uzun süreli dil politikası eksikliği olarak gösterilmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların tutumla dil öğretimi arasındaki ilişkiyi, tutumla başarı arasındaki ilişkiyi, cinsiyetin tutum üzerindeki rolünü, tutumun performansları nasıl etkilediğini araştırdığı görülmüştür. Bu çalışmaların sonucunda; tutumların başarıyı etkilediği ve tutumla performanslar arasında ilişki olduğu ortaya

çıkıştır. Yüksek tutumlar, yüksek başarı getirebilmektedir, ancak başarı ile tutum arasında ilişki olmadığını gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Gürel, 1986).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü ve yöntemi, evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının oluşturulması ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan işlemler ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırma Anadolu Liselerinde hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik özyeterlik algılarını ve tutumlarını incelemektedir. Öğrencilerin özyeterlik algıları ve tutumları birbiriyle karşılaştırılmakta, aynı zamanda grupların kendi içlerinde özyeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişkinin boyutları araştırılmaktadır. Bu nedenle araştırmanın modeli tarama modelidir. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1998: 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İzmir ili Anadolu Liselerinin İngilizce hazırlık eğitimi alan ve almayan 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İzmir ilinde toplam 48 adet Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Anadolu Liselerinin 11. sınıfında hazırlık eğitimi alan 3602 ve hazırlık eğitimi almayan 6899 öğrenci yer almaktadır.

Çalışmanın örnekleme İzmir ilinde yer alan beş ilçe dâhil edilmiştir. Bu ilçeler Konak, Bornova, Karşıyaka, Çiğli ve Menemen'dir. İlçeler seçilirken öğrenci sayısı dikkate alınmıştır. Çalışma evreninde yer alan toplam 10501 öğrencinin 5000'i bu ilçelerde dağılım göstermektedir. Hazırlık eğitimi alan öğrenciler evrenin %35'ini oluşturmakta, hazırlık eğitimi almayan öğrenciler ise %65'ini oluşturmaktadır. Örneklem alınırken oranlı tabakalı örnekleme metodu (Gay, 1996) kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evreni temsil eden alt gruplar belirlendikten sonra bu alt gruplardan evrende var oldukları oranda örneklem alma yöntemidir (Gay, 1996: 129). Örneklem oranlaması yapılmadan önce Krejcie ve Morgan'ın (Cohen, Manion ve Morrison, 2003) örneklem

büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloya göre 7000 kişilik evren için 364 kişi, 4000 kişilik evren için ise 351 kişinin örnekleme alınması gerekmektedir (Cohen ve diğerleri, 2003: 94). Başka bir deyişle, tabloya göre örneklem en az 715 öğrenciden oluşmalıdır. Çalışmada bu sayı 750'ye yuvarlanmış ve öğrenciler % 35, %65 oranlarına göre seçilmiştir. Bu oranlar dikkate alındığında hazırlık okumayan en az 488 kişinin, hazırlık okuyan 263 kişinin örnekleme seçilmesine karar verilmiştir. Öğrenci sayıları belirlendikten sonra okullar ilçelerden seçkisiz olarak belirlenmiş ve beş ilçede yer alan 25 okuldan 15' i araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu örneklem üzerinde, hazırlık eğitimi almayan 490 öğrenciye ve hazırlık eğitimi alan 285 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır. Çalışmada yer alan toplam 775 öğrencinin yaş ortalaması 17,5'dur. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 52'si kız, % 48'i erkeklerden oluşmaktadır. Hazırlık eğitimi alan öğrenciler ortaöğretim son sınıf öğrencisi, hazırlık eğitimi almayan öğrenciler ise dört yıla çıkarılan lise eğitiminin üçüncü yılındaki öğrencilerdir. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.1. Örneklemin Özellikleri ve Gruplardaki Öğrenci Sayıları

İlçe	Ortaöğretim Okulunun Adı	Cinsiyet			Bölüm		Hazırlık Eğitimi	
		Kız	Erkek	Eşit ağırlık	Sayısal	Yabancı Dil	Alan	Almayan
Çiğli	Teğmen Ali Rıza Akıncı Anadolu Lisesi	11	14	9	16			25
	Milli Piyango Anadolu Lisesi	16	15		31			31
	Yıldız Tınas Anadolu Lisesi	34	5	28		11		39
Menemen		29	25	53	1		54	
	Menemen Anadolu Lisesi							
Bornova	Cem Bakioğlu Anadolu Lisesi	34	18	51	1		23	29
	Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi	23	18	30	11			41
	Bornova Anadolu Lisesi	26	27		53		53	
Karşıyaka	Karşıyaka Anadolu Lisesi	20	24		44			44
	Karşıyaka Merkez Anadolu Lisesi	36	34	21	49		22	48
	Cihat Kora Anadolu Lisesi	34	36	18	52		18	52
	Atakent Anadolu Lisesi	34	58	13	79		33	59
	Atatürk Anadolu Lisesi	16	19		35		35	
Konak	İzmir Kız Anadolu Lisesi	43	33	4	72		47	29
	Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi	18	28		46			46
	Övgü Terzibaşoğlu Anadolu Lisesi	28	19	29		18		47
	Toplam	402	373	236	490	29	285	490

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin özelliklerini ortaya çıkarmak ve bulguları daha iyi yorumlayabilmek için haftada kaç saat İngilizce çalıştıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.2. Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Haftalık İngilizce Çalışma Saatlerine İlişkin Bilgiler

Hazırlık Eğitimi	Haftalık Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde
Hazırlık alan	hiç	243	85.3
	1-2 saat	38	13.3
	3-4 saat	3	1.1
	5-6 saat	1	.4
	Toplam	285	100
Hazırlık almayan	hiç	284	58.0
	1-2 saat	142	29.0
	3-4 saat	29	5.9
	4-5 saat	8	1.6
	5-6 saat	10	2.0
	Diğer	17	3.5
	Toplam	490	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin %85.3’ü İngilizce’ye hiç çalışmamaktadır. Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin % 58’i de İngilizce çalışmamaktadır. Hazırlık eğitimi alanların %13.3’ü, almayanların %29’u ise 1-2 saat çalışmakta, 3-4 saat çalışanların yüzdesi hazırlık eğitimi alanlar için %1.1 ve almayanlar için %5.9’dur. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerden 4-5 saat çalışan yoktur. Sadece % 0.42’ü ise 5-6 saat çalışmaktadır. Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerden % 2’si 5-6 saat çalışmakta, %3.5’i ise daha fazla İngilizce çalışmaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki; hazırlık eğitimi almayan öğrenciler, alan öğrencilerden daha fazla İngilizce çalışmaktadır. Bunun iki nedeni olabilir, birincisi derste aldıkları İngilizce eğitim yeterli olmadığı için okul dışında çalışarak takviye etmek zorunluluğu doğmuştur, ikincisi ise hazırlık eğitimi alan grup üniversite sınavına hazırlandığından İngilizce’yi ikinci plana atmakta ve çalışarak zaman harcamak istememektedir. Araştırmaya katılan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öğrenme amaçları sorulduğunda elde edilen yanıtlar ise Tablo 3.3’te görülmektedir:

Tablo 3.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Amaçlarına Dair Bilgiler

Hazırlık Eğitimi	Amaç	Frekans	Yüzde
Hazırlık alan	Derslerden geçmek	72	25.3
	Yabancılarla iletişim kurmak	55	19.3
	İyi bir iş bulmak	81	28.4
	Yurt dışına gitmek	21	7.4
	Kariyer yapmak	52	18.2
	Diğer	4	1.4
	Toplam	285	100
Hazırlık almayan	Derslerden geçmek	156	31.8
	Yabancılarla iletişim kurmak	92	18.8
	İyi bir iş bulmak	151	30.8
	Yurt dışına gitmek	28	5.7
	Kariyer yapmak	49	10
	Diğer	14	2.9
	Toplam	490	100

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, hazırlık eğitimi alanların %25.3'ü, almayanların % 31.8'i sadece dersten geçmek için İngilizce öğrenmektedir. %19.3 ve % 18.8 gibi yakın bir oranda da İngilizce öğrenme amaçları, yabancılarla iletişim kurmaktır. Hazırlık eğitimi alan gruba bakıldığında en önemli amaç iyi bir iş bulmaktır, çünkü bu madde en yüksek seçilme oranına sahiptir. Hazırlık eğitimi almayanlarda ise bu madde % 30.8'lik oranla ikinci sırada yer almaktadır. Yurt dışına gitmek, hazırlık eğitimi alanların % 7.4'ünün İngilizce öğrenme sebebiyken, hazırlık eğitimi almayanların % 5.7'sinin amacıdır. Kariyer yapmak hazırlık eğitimi alanlar tarafından %18.8 oranla hazırlık eğitimi almayanlardan daha fazla işaretlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında hazırlık eğitimi alanların İngilizce öğrenme amaçlarının büyük oranda geleceğe ve iş hayatına yönelik olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bu durum üniversite sınavına girecek olmaları ve bir meslek seçimi noktasında bulunmalarından kaynaklanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada özyeterlik ölçeği ve tutum ölçeği olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklerin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. İngilizce Özyeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi

3.3.1.1. Alanyazın Taraması

Yapılan alanyazın taramaları sonunda istenilen niteliklere sahip olan İngilizce'ye yönelik özyeterlik ölçeğine ulaşılamamıştır. Ülkemizde yabancı dil özyeterlik algısına yönelik iki ölçeğe (Duman, 2007; Büyükduman 2006) rastlanmıştır. Duman'ın (2007) İngilizce dersine yönelik özyeterlik ölçeği Pintrich ve Degroot (1990)'un geliştirdiği, Üredi (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin özyeterlik algısına ilişkin bölümüdür. Bu ölçek dokuz maddeden oluşmakta ve maddeler sınıftaki performansa ilişkin yeterlik ve güveni ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirliği 0.93 olarak hesaplanmıştır. Büyükduman'ın çalışmasında (2006) ise ölçeğin Georgetown Üniversitesi'nden uyarlandığı belirtilmektedir. Bu ölçekte bazı değişiklikler yapılmış ve ölçeğe yazma boyutu eklenmiştir. Dört boyutun güvenilirlikleri ayrı ayrı olarak hesaplanmıştır ve bu katsayılar 0.80 ile 0.90 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin İngilizce başlığında ölçeğe “yeterlik ve beceri ölçeği” adı verilirken, Türkçe başlığında “yabancı dil özyeterlik algısı“ ölçeği adı verilmiştir. Yukarıda bahsedilen ölçeklerin psikometrik özelliklerindeki eksiklikler ve uyarlama çalışmalarına dayanması nedeniyle bu araştırma için yeterince uygun olmadıkları düşünülmüştür. Ayrıca Büyükduman (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe yerine İngilizce olmasının da lise öğrencilerini zorlayabileceği tahmin edilmiştir.

Yurtdışı alanyazın taramasında ise az sayıda yabancı dil özyeterlik algısı ölçeğine ulaşılmıştır. Bu ölçekler arasında, dil becerilerinin tamamını kapsayan ölçekler bulunmasının yanı sıra, sadece okuma, sadece dinleme vb. becerilerini ele alan ölçeklere de rastlanmıştır. Örneğin, Mickuley ve diğerleri (1996) özyeterlik algısı anketinde sadece okuma ve yazma becerilerine yer vermişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.79'dur. Siew ve Wong (2005) dile yönelik özyeterlik algı ölçeği geliştirmiştir ve güvenilirliği 0.79'dur, ancak ölçeğin soruları öğretmenlerin sınıfta dili kullanırken kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerine yöneliktir ve ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Aliegro (2006) İspanyolca'ya yönelik özyeterlik algısını test etmek için anket geliştirmiştir. Bu ankette de sadece dinleme ve okuma becerilerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçek düz cümle şeklinde yazılmıştır ve güvenilirliği 0.88'dir.

Cheng (2001) İngilizce öğrenme ile ilgi bir ölçek geliştirmiştir, ancak ölçekte sadece beş madde yer almaktadır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.86'dır. Shang (2007) sadece okuma becerilerini ölçen, güvenilirlik katsayısı 0.84 olan bir ölçek kullanmıştır. Ölçeğin ifadeleri düz cümle şeklindedir. Mc.Crudden, Perkins ve Putney (2005) okuma stratejilerine yönelik ölçeklerinde soru cümlesi şeklinde altı maddeye yer vermiştir. Lavelle (2006) ise sadece yazma becerilerine yönelik özyeterlik ölçeğinin, güvenilirlik katsayısını belirtmemiştir.

Yurtdışında yapılan taramalarda dört dil becerisini içeren ölçekler de elde edilmiştir: Templin, Guile ve Okuma (2001) çalışmasında 0.91 güvenilirliği olan İngilizce özyeterlik algısı ölçeği geliştirmiştir. Ölçekteki maddeler soru cümlesi biçimindedir. Rahemi (2007) ölçeğinde özyeterlik algısı soruları ile tutum ifadelerini bir arada vermektedir. Örneğin "İngilizce seviyemden çok memnunum" ya da gelecekteki beklentilerine yönelik "bir gün çok iyi İngilizce konuşacağım" gibi ifadeler ölçeğin amacına uymamaktadır. Bu ölçeğin güvenilirliği de 0.82'dir. National Capital Language Resource Center (2000) geliştirdiği ölçekte, dört dil becerisini ayrı başlıklar altında vermiştir ve ölçeğin maddeleri soru cümlesi şeklindedir. Bu ölçeğin maddeleri çok beğenilmesine rağmen, geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ulaşamadığından, sadece madde havuzu oluştururken yararlanılmıştır. Magogwe ve Oliver (2007) ise Morgan ve Jinks (1999)'in geliştirdiği 0.67 güvenilirlik katsayısına sahip ölçeği kullanmıştır.

Ülkemizde İngilizce dersi öğretim programı okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört temel dil becerisini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Yukarıda açıklandığı üzere, alanyazın taramasında elde edilen ölçeklerden araştırmanın amacını tam olarak karşılayan bir ölçek bulunamamıştır. Bazı ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgilerin belirtilmemesi ve bazı ölçeklerin sadece belirli becerilere hitap etmesi, yeni bir özyeterlik ölçeği geliştirme kararının alınmasına sebep olmuştur.

3.3.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Araştırmadaki özyeterlik algısı ölçeği dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yazılmıştır. Çünkü öz olgusu araştırmacıları görevin boyutları ile ilgilenmezken, özyeterlik araştırmacıları bu durumla ilgilenmektedir (Templin ve diğerleri, 2001). Örneğin özyeterlik araştırmacıları bir kişinin İngilizce'yi iyi konuşabileceğine dair

özyeterlik algısına sahip olduğuna inanırken, dinleme becerisine ilişkin özyeterliliğinin gelişmediğini ortaya çıkarabilirler veya okuma becerisine ilişkin yüksek özyeterlik algısına sahip bir birey yazma konusunda kendisini yeterli bulmayabilir (Templin ve diğerleri, 2001). Akademik özyeterlik algısı düşük bir bireyin sosyal- fiziksel algısı yüksek olabilir (Gresham ve diğerleri, 1998). Bu nedenle elde edilen bütün kaynaklardan yararlanılarak taslak bir özyeterlik algısı ölçeği hazırlanmıştır (Duman, 2007; Büyükduman 2006; Mickuley ve diğerleri, 1996; Magogwe ve Oliver, 2007; Rahemi, 2007; Templin ve diğerleri, 2001; Cheng, 2001; Shang, 2007; National Capital Language Resource Center, 2000; Mc.Crudden, Perkins ve Putney, 2005; Lavelle, 2007). Bu taslak ölçek toplam 64 maddeden oluşturulmuş ve her beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait sorular kendi başlığı altında, uzman kanısına sunulmuştur.

3.3.1.3. Uzman Kanısı

Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için iki kez uzman kanısına başvurulmuştur. Birinci uzman başvurusunda görüşleri alınan uzmanlar; iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmak üzere toplam altı kişidir. Uzmanlardan üçü ölçeğin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere bölümlendirilmemesini önermiştir. Ancak alanyazındaki örneklerin birçoğu bu şekilde yapılandırıldığından, İngilizce öğretiminde uzmanlaşmış başka bir uzman grubundan daha ayrıntılı görüş alınmasına karar verilmiştir. Öncelikle İngilizce öğretiminde uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu uzmanlar tümleşik dil becerilerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alt becerilerinden oluştuğunu ve ölçeğin de bu becerileri mutlaka ayrı ayrı ölçmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda “Test of English as a Foreign Language Internet Based-TOEFL IBT- testinde (Educational Testing Service, ETS, 2006) göz önünde bulundurulmuş yeterlik alanlarından, Büyükduman (2006)’ın ölçeğinden, Avrupa Dil Portfolyosu (Amerikan Kültür Derneği, 2001) kriterlerinden ve altı uzmanın eleştirilerinden yararlanılarak ölçeğin tüm maddeleri, yönergesi ve dereceleme biçimi yeniden yazılmıştır. Hazırlanan bu ikinci taslak, ikinci kez uzman kanısı alınmak üzere, iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve üç İngilizce öğretimi uzmanı tarafından incelenmiştir. İkinci taslak 50 maddeden oluşmuştur. Görünüş ve

kapsam geçerliği bakımından uzmanlar tarafından incelendikten sonra uzmanların ortak görüşü ile onay almayan maddeler taslaktan elenmiş ve deneme uygulamasında kullanılmak üzere 47 madde İngilizce özyeterlik algısı ölçeğine alınmıştır. Özyeterlik algısı ölçeğinin ikinci taslağındaki maddeler soru biçiminden, düz ifade şekline dönüştürülmüştür, çünkü uzmanlar düz cümle şeklindeki ifadelerin dereceleme biçimine daha uygun olduğu görüşünde birleşmiştir. Alanyazın taraması sırasında incelenen ölçeklerde ifadelerin soru biçiminde olabildiği gibi, düz cümle biçiminde de olabildiği görüldüğünden uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin dereceleme biçiminin 5’li olmasına karar verilmiştir, çünkü 7’li veya 9’lu dereceleme biçimlerinin lise öğrencileri için ayırt edici olmadığı düşünölmüştür. (Örneğin 5 ile 6 arasındaki farka öğrencinin nasıl karar vereceği konusu kafa karıştıracı olabilecektir.) Uzmanlar, dereceleme biçimi olarak 1 - bana hiç uymuyor, 2 - çok az uyuyor, 3 - biraz uyuyor, 4 - oldukça uyuyor, 5 - bana tamamen uyuyor ifadelerinde birleşmiştir. 47 maddeden oluşun 5’li likert tipi özyeterlik algısı ölçeği deneme formu oluşturulmuştur.

3.3.1.4 Deneme uygulaması

Özyeterlik algısı deneme ölçeği, 11.sınıf öğrencilerinden seçkisiz belirlenen ve örnekleme benzeyen 300 öğrenciye uygulanmış ve ölçeklerden 296 tanesi tam olarak işaretlenmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.97 ve Bartlett testi sonucu (Chi-Square 8400.73 $p < 0.001$) anlamlı bulunmuştur. Bulunan ölçüm sonucu örneklem yeterliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Ölçeğin temel bileşenlerinin dağıldığı faktör yapılarını incelemek ve boyutları görmek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü 0.40’ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Grupların belirlenmesinde özdeğerler (eigen değerler) ve scree plot testi ölçüt olarak alınmıştır. Varimax döndürme yöntemi ile yapılan AFA sonuçlarına göre, özdeğeri (eigen value) 1,00’in üstündeki maddelerin dört boyutta toplandığı görölmüştür. Bu faktörler toplam varyansın % 61.41’ini açıklamaktadır (Tablo 3.4.). Bu analizde hiç bir boyutta faktör yükü vermeyen ya da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren (Büyüköztürk, 2003: 127) 13 madde (okuma bölümünün 8, 9, 10, 11.maddeleri, yazma bölümünün 9, 12. maddeleri, dinleme bölümünün 8. maddesi ve

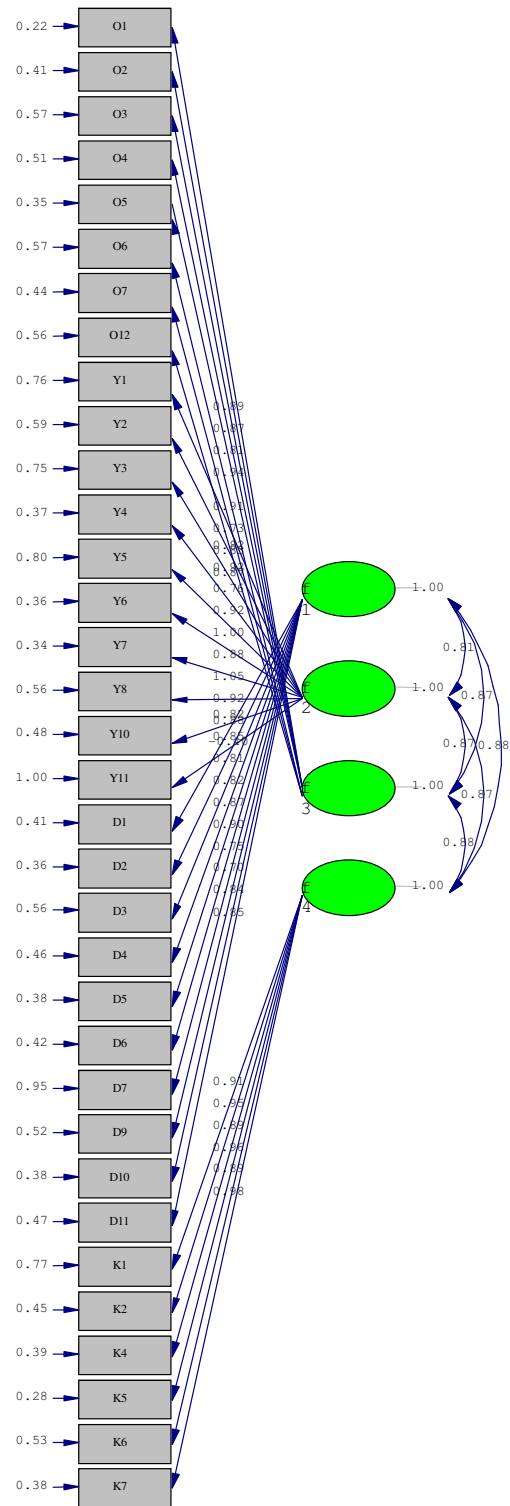
konuşma bölümünün 3, 8, 9, 10, 11, 12. maddeleri) elenmiştir. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Böylece 47 maddeden oluşan deneme uygulaması formu 34 maddeye düşürülmüştür.

Tablo 3.4. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği AFA sonuçları

Madde no	f1	f2	f3	f4	Açıklanan varyans
D2 Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	.692				% 61.41
D6 İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	.672				
D11 İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	.663				
D3 Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	.658				
D1 İngilizce konuşulanları anlayabilirim	.649				
D4 İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	.649				
D10.İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	.641				
D5 İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımınla ilgili soruları cevaplayabilirim.	.619				
D9İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim	.573				
D7 Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile. günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	.501				
Y2 İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim		.694			
Y4İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.		.656			
Y6 İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.		.654			
Y7.İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim		.633			
Y3 İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.		.618			
Y1 İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim		.587			
Y5 Bir şeyi İngilizce yazamadığımda. pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.		.534			
Y8.Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş. başvuru formu. şikayet mektubu vb.)		.513			
Y10 İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim		.456			
Y11 İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım		.423			
K2 Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş. iş başvurusu vb.)			.651		
K7 Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim			.620		
K1 Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün. yer-yön bulma. alış-veriş vb.)			.592		
K4 Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.			.588		
K5 İngilizce sorulara cevap verebilirim.			.523		
K6 Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.			.512		
O1 İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim				.634	
O5 İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim				.615	
O4 Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim				.590	
O7 İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim				.554	
O6 Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim				.530	
O2 İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim				.516	
O3 Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim				.487	
O12 İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum				.437	

Son olarak ölçeğin dört boyutlu olduğuna yönelik modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla veriler Microsoft Excell, Wordpad ve Statistica programlarında düzenlenerek, LISREL yazılımına aktarılmıştır. Path analizi (Şekil 3.1) ve uyum indeksleri LISREL programıyla hesaplanmıştır. Uyum indeksleri ve karşılaştırmalı uyum indeksleri hesaplanarak İngilizce özyeterlik algısı ölçeğinin maddelerinin ilgili dört alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uyumlu olup olmadığı incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA = 0.044 ve SRMR = 0.046 olarak hesaplanmıştır. Hu ve Bentler (1995) RMSEA indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiğinden kurulan modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında 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 olduğu görülmüştür. Hu ve Bentler (1995), (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinde 0.95 – 0.99 aralığının çok iyi düzeyde uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu ölçütlere göre, Şekil 3.1'de gösterilen İngilizce özyeterlik algısı ölçeğinin maddelerinin ilgili dört alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Böylelikle yapı geçerliği de sınanmıştır.



Chi-Square=802.11, df=510, P-value=0.00000,
RMSEA=0.044

Şekil 3.1. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişiyi Gösteren Dört Faktörlü Model

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenebilmesi için deneme uygulaması verileri üzerinde Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin tümü için elde edilen değer 0.97'dir. Her bir boyutun güvenilirlikleri ise Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. İngilizce özyeterlik ölçeği alt boyutlarının güvenilirliği ve madde sayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach alfa katsayısı
Okuma	8	0.92
Yazma	10	0.88
Dinleme	10	0.93
Konuşma	6	0.92

3.3.2. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

3.3.2.1. Alanyazın taraması

Tutum ölçeği geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve tarama sonunda Türkiye'de geliştirilmiş ölçekler olduğu görülmüştür. Bunlardan biri Erdem (2007)'in 28 maddeden oluşan ve güvenilirlik katsayısı 0.97 olan ölçeğidir. Türkiye'de yapılan bir diğer çalışma ise Aydoslu'ya (2005) aittir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.93'dür. Ateş, Altunay, Altun (2006) tarafından geliştirilen 0.96 güvenilirlik katsayısında bir tutum ölçeği çalışması daha bulunmaktadır. Buschenhofen (1998) ise 23 maddeden oluşan tutum ölçeğini Pennington ve Yeu (1994)'den uyarlamıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bilgi verilmemiştir. Kobayashi (2002)'nin geliştirdiği ölçekte dokuz madde yer almaktadır ve geçerlik güvenilirlikle ilgili herhangi bir çalışmadan bahsedilmemiştir. Saracaloğlu ve Varol (2007) 0.96 güvenilirlik katsayısına sahip bir ölçek geliştirmiştir. Young'ın (2006) İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği ise 22 maddeden oluşmaktadır ancak geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bilgi vermemektedir. Alanyazın taramasında elde edilen tüm ölçekler değerlendirildiğinde, ölçeklerin bazılarının farklı yaş gruplarına yönelik olduğu, bazılarının ise sadece derse yönelik ya da İngilizce etkinliklere ilişkin maddeler içerdiği görülmüştür. Bu nedenle araştırmada tüm bu ölçeklerden yararlanılarak amaca uygun yeni bir İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği geliştirilmesine karar verilmiştir.

3.3.2.2. Madde havuzunun oluşturulması

Yapılan alan yazın taramalarından yola çıkılarak tutum ölçeğinde yer alabilecek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal nitelikleri yansıtan 56 madde yazılmıştır. Maddeler yazılırken yukarıdaki kaynaklardan alıntılar yapılmıştır.

3.3.2.3 Uzman Kanısı

Kapsam geçerliğinin sağlanması için, hazırlanan taslak ölçek iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve iki program geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri dikkate alınarak 56 maddeden 12'si elenmiş ve taslak 44 maddeye düşürülmüş, deneme uygulaması yapmaya hazır hale getirilmiştir. Böylece 22 olumlu, 22 olumsuz olmak üzere 44 maddelik bir ölçek tasarlanmıştır. Bu süreçte uzmanlarla ölçeğin ismi de tartışma konusu olmuştur: Zira “İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği” ya da “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” başlıklarının hangisinin tercih edileceği, madde seçimini etkilemektedir. Yapılan tartışmalar sonucunda İngilizce öğreniminin sadece dersle ya da sadece ders dışındaki etkinliklerden oluşmadığı, hem ders içi, hem de ders dışında günlük yaşamda var olan bir süreç olduğu, okulun dışında da devam ettiği düşünüldüğünden “İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği” ne karar verilmiş ve ölçeğe, derse yönelik tutumları da içeren maddeler konulmuştur. Bu maddeler yapılan faktör analizlerinin sonucunda alt boyutlar olarak karşımıza çıkmıştır.

3.3.2.4. Deneme uygulaması

Uzman görüşlerinden sonra elde edilen tutum ölçeği taslağı, yönergesi yazılarak ve biçimlendirilerek deneme formu haline getirilmiştir. Deneme formu Anadolu Lisesinde okuyan 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerden 296'sı tam olarak işaretlenmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.94 ve Bartlett testi sonucu (Chi-Square 7884.185 $p < 0.001$) anlamlı bulunmuştur. Bulunan ölçüm sonucu örneklem yeterliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir.

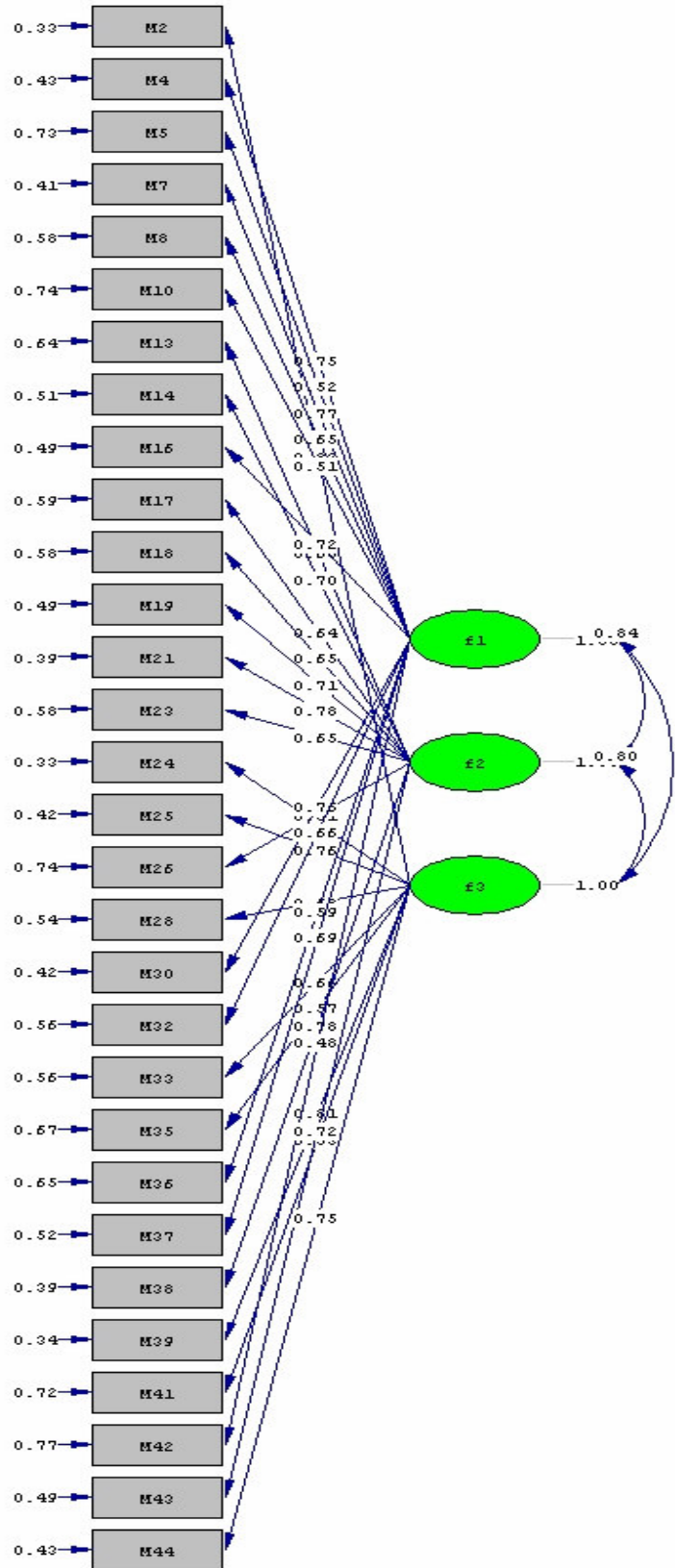
3.3.2.5. Deneme uygulaması sonucunda tutum cümlelerinin seçimi

Deneme uygulamasının ardından öncelikle olumlu maddeler 5, 4, 3, 2, 1 ve olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5 olacak şekilde SPSS programına kodlanmıştır. Ölçeğin temel bileşenlerinin dağıldığı faktör yapılarını incelemek ve boyutları görmek için maksimum olabilirlik yöntemi ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'de faktör yükü 0.50'nin üstünde olan maddeler seçilmiştir. Özdeğeri (eigen value) 1,00'in üstündeki maddelerin üç boyutta toplandığı görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın % 49.85'ini açıklamaktadır (Tablo 3.6.). Bu analizde hiç bir boyutta faktör yükü vermeyen ya da birden fazla boyutta benzer faktör yükü veren (Büyüköztürk, 2003: 127) 14 madde (1, 3, 6, 9, 11, 12, 15, 20, 22, 27, 29, 31, 34, 40. maddeler) elenmiştir. 15.inci madde de olumlu ve olumsuz madde sayılarını denkleştirmek için ölçekten çıkarılmıştır, çünkü Turgut ve Baykul (1992) tutum ölçeklerinde eşit sayıda madde bulunması gerektiğini belirtmiştir. Toplam varyansın % 49.85'ini açıklayan ve üç boyutta toplanan faktör yükleri Tablo 3.6 'da görülmektedir. Ölçekte yer alan (15 olumlu 15 olumsuz) 30 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.51 ile 0.75 arasında değişmektedir.

Tablo 3.6. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri			Açıklanan varyans
	Faktör1	Faktör2	Faktör3	
4. İngilizce dersinde sıkılıyorum.	.661			%49.85
5. İngilizce zor bir derstir.	.542			
7. İngilizce'den nefret ediyorum.	.562			
8. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim.	.553			
10. İngilizce sınavından korkarım.	.677			
16.İngilizce metin okumaktan hoşlanmam.	.633			
30. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır.	.541			
32. Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur.	.668			
36. İngilizce metinler yazmaktan <u>hoşlanmıyorum</u> .	.518			
37. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissedirim.	.621			
42. İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim.	.570			
13. İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.		.527		
14. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.		.636		
17. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.		.740		
18. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir.		.748		
19. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.		.742		
21. İngilizce konuşmaktan <u>hoşlanmam</u> .		.678		
23. İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider.		.598		
26. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim		.659		
38. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmez.		.617		
43. İngilizce dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider.		.513		
2. İngilizce derslerine istediğim için katılıyorum.			.545	
24. İngilizce dersini kaçırmak istemem.			.646	
25. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.			.665	
28. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, e-posta, mektup vb.).			.631	
33. İngilizce dersinde anlamadığım noktaları öğretmenime sorup öğrenmek isterim.			.522	
35. İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim.			.622	
39. İngilizce derslerini ipe çekerim.			.711	
41. Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm.			.755	
44. İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum.			.570	

AFA sonucunda bazı maddeler elendikten sonra elde edilen boyutlara uzman kanısına başvurularak isim verilmiştir. Uzman kanısı sonucunda boyutların isimleri şöyledir: Birinci boyut – “İngilizce’den zevk alma”, ikinci boyut – “İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum”, üçüncü boyut ise “İngilizce ders içi etkilere yönelik tutum”dur. Ortaya çıkan üç boyut ders içi ve ders dışı etkinliklerin de ölçekte bir arada bulunması gerektiğini göstermiştir. Son olarak ölçeğin üç boyutlu olduğuna yönelik modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla veriler Microsoft Excell, Wordpad ve Statistica programlarında düzenlenerek, LISREL yazılımına aktarılmıştır. Path analizi (Şekil 3.2) ve uyum indeksleri LISREL programıyla hesaplanmıştır. Uyum indeksleri ve karşılaştırmalı uyum indeksleri hesaplanarak İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin ilgili üç alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uyumlu olup olmadığı incelenmiştir.



Chi-Square=1267.76, df=402, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 3.2. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren üç faktörlü model

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA =0.076 ve RMR = 0.10 olarak hesaplanmıştır. Hu ve Bentler (1995) RMSEA indeksinde 0.06 – 0.08 aralığının kabul edilebilir uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiğinden kurulan modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise, Normed Fit Index (NFI) = 0.93, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.94 Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.86 Comparative Fit Index (CFI) = 0.95 Incremental Fit Index (IFI) = 0.95, Relative Fit Index'in (RFI) =0.93 olduğu görülmüştür. Hu ve Bentler (1995), (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinde 0.95 – 0.99 aralığının çok iyi düzeyde uyum göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu ölçütlere göre, Şekil 3.2'de gösterilen İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin ilgili üç alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Son olarak ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Likert tipi ölçeklerde iç tutarlık katsayısı elde etmek için kullanılan Cronbach Alpha Katsayısı (Tezbaşaran, 1997) hesaplanmıştır. Tüm tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Bu değer yüksek bir güvenilirlik katsayısı olarak değerlendirilebilir. Her bir boyutun güvenilirlikleri ise Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. İngilizce tutum ölçeği alt boyutlarının güvenilirliği ve madde sayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach alfa katsayısı
1. İngilizce'den zevk alma	11	0.88
2. İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	10	0.89
3. İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum	9	0.90

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamaya başlamadan önce, çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılacağından, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin başvurusu yapılmıştır. Gerekli evraklar tamamlandıktan bir ay sonra, müdürlükçe ölçeklerin öğrencilere uygulanmasında bir sorun olmadığı belirtilmiş ve araştırma izni verilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından 15 Anadolu Lisesinde öğrenim gören 285 hazırlık eğitimi alan ve 490 hazırlık eğitimi almayan öğrenciye, “İngilizce Özyeterlik Algısı

Ölçeği” ve “İngilizce’ye Yönelik Tutum ölçeği” uygulanmıştır (Ek- 6 ve Ek- 7). Uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okullara giderek, her bir sınıfa kendisi girmiş, öğrencilere gereken açıklamaları yapmış, ölçeklerin cevaplama aşamasında sınıfta beklemiş ve ölçekleri toplamıştır. Bu işlem 2007 - 2008 öğretim yılının bahar yarıyılında yaklaşık olarak üç hafta sürmüştür.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine yanıt verebilmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Hazırlık okuyan ve okumayan öğrencilerin özyeterliklerinin ve tutumlarının karşılaştırılmasında ölçeklerdeki madde sayıları eşit olmadığından ağırlıklı ortalamalar üzerinde çalışılmıştır ve ölçekler alt boyutlara sahip olduğu için toplam puanların karşılaştırılması doğru bulunmamış, alt boyutlar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt problemler için ise ilişki ortaya çıkarmada kullanılan Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2006). Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13.00 ve LISREL istatistik programlarından yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara sırayla yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “Hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ile hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce’ye yönelik tutum puanlarının hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4.1. Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının t-Testi Sonuçları

Hazırlık Eğitimi	İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt boyutları	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hazırlık okuyan	İngilizce’den zevk alma	285	3.30	0.85	771	1.57	.116
Hazırlık okumayan		490	3.19	1.00			
Hazırlık okuyan	İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	285	3.71	0.79	771	0.57	.563
Hazırlık okumayan		490	3.74	0.91			
Hazırlık okuyan	İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum	285	2.67	0.83	773	1.89	.058
Hazırlık okumayan		490	2.79	0.93			

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce’ye yönelik tutumları İngilizce’den zevk alma boyutunda hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(771)}=1.57$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi

öğrencilerinin İngilizce'den zevk alma tutum puanları ile ($\bar{X} = 3.30$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin puanları ($\bar{X} = 3.19$) arasında anlamlı fark yoktur.

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum boyutunda hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(771)} = 0.57$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce ders dışı etkilere yönelik tutum puanları ile ($\bar{X} = 3.71$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin puanları ($\bar{X} = 3.74$) arasında anlamlı fark yoktur.

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum boyutunda hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(773)} = 1.89$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları ile ($\bar{X} = 2.67$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin puanları ($\bar{X} = 2.79$) arasında anlamlı fark yoktur. Bu durumda hazırlık eğitiminin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etken olmadığı söylenebilir.

Değerler incelendiğinde görüldüğü gibi hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tutum puanları birbirine çok yakındır. Her iki grup öğrenci de İngilizce'ye yönelik olumsuz bir tutum sergilememektedir. Çünkü öğrencilerin ortalamaları Kararsızım ile Katılıyorum aralığı arasındadır. Analizler yapılırken olumsuz tutum ifadelerine verilen puanlar dönüştürüldüğünden öğrencilerin olumlu tutum içinde buldukları söylenebilir. Olumlu tutum ile öğrencinin dil öğrenme başarısı doğru orantılıdır (Ellis, 1977: 75). Başarı, güdülenme ve yeteneğe; güdülenme ise bütünleşme ve tutumlara dayanmakta ve her biri diğerine yol açmaktadır (Cook, 1991'den Akt. Aydoslu). Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının birbirine yakın çıkması, karşılaştırılan iki grubun birbirinden farklı hedeflere sahip olmalarından kaynaklanabilir. Hazırlık eğitimi alan grup üniversite sınavına (*Yüksek Öğretime Öğrenci Seçme Sınavı - ÖSS*) hazırlanmaktadır ve onlara uygulanan ölçekler sınava sadece birkaç ay kala yapılmıştır. Bu durumun tutumları etkilediği düşünülmektedir. İngilizce'den zevk alma boyutunda hazırlık eğitimi alan grup hazırlık eğitimi almayan gruptan daha yüksek puanlara sahiptir, ancak ders içi etkinliklerde tutumları hazırlık eğitimi almayanlardan daha düşük görünmektedir, bu sonucun hedeflerinin artık üniversite olması yorumunu

desteklediği düşünülmektedir. Hazırlık eğitimi alanların, “haftada kaç saat İngilizce çalışıyorsunuz?” sorusuna % 85.3 oranında “hiç çalışmıyorum” cevabı vermesi de (bkz. Tablo 3.2.) üniversite sınavından dolayı İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumlarında bir düşüş olduğuna gerekçe olarak gösterilebilir. Ayrıca, fazla görev verilen ya da ders yükü ağır olan öğrencilerin tutumları bundan olumsuz etkilenmektedir (Yang, 2004). Sınav kaygısı ve ağır ders çalışma yükü, onların İngilizce’ye yönelik tutumlarını etkilemiş olabilir. Sistemdeki değişim sonrası, Anadolu Liselerindeki İngilizce ders saatlerinin azalmasının diğer bir olumsuz etkisi ise, öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlık nedeniyle lisede yabancı dil derslerine yeterince ilgi göstermemeleridir. ÖSS’de yabancı dil sorularının yer almaması nedeniyle, öğrencinin lisede iken henüz hazırlık sınıfında başlamış olduğu yabancı dile ilgisi yoğunlaşmamaktadır (Çetintaş ve Genç, 2001).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ile hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algıları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Öğrencilerin İngilizce’ye yönelik özyeterlik algı puanlarının hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre incelenmesi üzerine yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.2’de görülmektedir.

Tablo 4.2. Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının t-Testi Sonuçları

Hazırlık eğitimi	Dil Becerileri	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Hazırlık okuyan	Okuma	285	3.31	0.82	773	4.02	.000
Hazırlık okumayan		490	3.04	0.93			
Hazırlık okuyan	Yazma	285	2.98	0.82	773	3.37	.001
Hazırlık okumayan		490	2.76	0.92			
Hazırlık okuyan	Dinleme	285	3.25	0.82	773	4.40	.000
Hazırlık okumayan		490	2.95	0.93			
Hazırlık okuyan	Konuşma	285	3.13	0.89	773	3.45	.001
Hazırlık okumayan		490	2.88	1.02			

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik özyeterlik algıları, hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(773)} = 4.02$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algı puanları ortalaması ($\bar{X} = 3.31$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X} = 3.04$) göre daha yüksektir

Öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik algıları hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(773)} = 3.37$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce yazma özyeterlik algı puanları ortalaması ($\bar{X} = 2.98$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X} = 2.76$) göre daha yüksektir.

Öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik algıları hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(773)} = 4.40$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce yazma özyeterlik algı puanları ortalaması ($\bar{X} = 3.25$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X} = 2.95$) göre daha yüksektir.

Öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik algıları da hazırlık eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t_{(773)} = 3.45$, $p < .05$]. Hazırlık eğitimi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dinleme özyeterlik algı puanları

ortalaması ($\bar{X} = 3.13$), hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 2.88$) daha yüksektir. Bulgulardan anlaşılacağı gibi yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrenciler, kendilerini İngilizce konusunda daha yeterli hissetmektedirler.

Ölçekte yer alan dört boyuta ilişkin özyeterlik algılarında gruplar arasında fark bulunmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında her iki grubun da kendilerini okuma becerisinde daha yeterli buldukları sonucuna varılmaktadır. Okuma becerisinden sonra, dinleme becerisinde kendilerini yeterli hissetmektedirler. Üçüncü sırada konuşma becerisi yer alırken, öğrencilerin kendilerini en yetersiz hissettikleri alan yazma becerileridir. Her iki grubun da kendilerini yeterli hissettikleri alanların sıralaması aynıdır.

Bulgulara göre hazırlık eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algıları hazırlık eğitimi almayan öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Hazırlık eğitimi alan öğrenciler kendilerini İngilizce konusunda hazırlık eğitimi almayanlardan daha yeterli bulmaktadır. Bu durum onların diğer öğrencilere göre daha fazla İngilizce öğretimi almış olmalarının bir sonucu olabilir. Bandura'ya göre (1997) özyeterlik algısı, doğrudan deneyimlerden, dolaylı deneyimlerden, duygusal durumdan ve sözel iknadan etkilenmektedir. Bu etkenlerden *başarılı deneyimler* (mastery experiences) özyeterlik algısının en etkili kaynağıdır. Öğrencilerin başarıyla sonuçlanan deneyimleri, onların özyeterlik algısını arttırmaktadır. Hazırlık eğitimi alan öğrenciler yüksek özyeterlik algısına sahip olduğuna göre daha fazla başarılı deneyim yaşadıkları ve bu deneyimlerin özyeterlik algılarını hazırlık eğitimi almayan öğrencilere göre olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Başarılı deneyimlerin kaynağı hazırlık eğitimi olabilir. Ayrıca, hazırlık eğitimi alan bireyler belki de beceri bakımından hazırlık eğitimi almayan öğrencilerle aynı durumdadırlar, ancak onların algıladıkları yüksek özyeterlik, diğer gruptan daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Nitekim Bandura (1986: 391), aynı beceri düzeyindeki kişilerin farklı durumlarda, farklı düzeylerde (kötü, yeterli, iyi, çok iyi) performans sergilediklerini belirtmektedir.

Bu araştırmada hazırlık eğitimi alanların özyeterliklerinin daha yüksek olmasının hazırlık eğitiminden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu sonuç onları İngilizce konusunda başarıya götürebilir, çünkü özyeterlik algısı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Özyeterlik algısı artış gösterdikçe ortaya konan ürünler de iyiye doğru

gitmektedir (Wang, 2004). Öğrencilerin akademik davranış ve başarıları onların özyeterlik algılarından etkilenmektedir (Pajares ve Schunk, 2002). Dinleme özyeterlik algısı üzerine çalışan Chen ve Hasson (2007) da, dinleme özyeterlik algısı ve performans arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İngilizce kaygısının dinleme performansını etkilemediği ancak, özyeterlik ve kaygı arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulunmuştur. Değişkenlerden biri artarken diğeri azalmaktadır.

Hazırlık eğitimi almayan öğrenciler hazırlık eğitimi alanlardan daha fazla İngilizce çalışmalarına rağmen (bkz. Tablo 3.2) kendilerini onlar kadar yeterli görmemektedir. Aldıkları eğitim onların yeterince güven duymalarını sağlamamıştır. Kendilerini İngilizce konusunda yeterli bulmadıkları için daha fazla çalışma eğilimi gösteriyor olabilirler. Özyeterlik algısı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir, çünkü dil bir iletişim aracıdır ve kendini yeterli hissetmeyen bireyler iletişim kurmaya cesaret edemezler. Bu da, daha iyi eğitim vermek adına değiştirilen Anadolu Lisesi eğitim sistemini amacından uzaklaştırabilir. Birçok araştırmada özyeterlik algısı başarının yordayıcısı olarak belirtilmiştir (Mickulecy ve diğerleri, 1996; Pajares ve Valiante, 1996; Duman, 2007; Chen ve Hasson, 2007). Başarıyı arttırmak adına atılan adımlar, öğrencilerin yeterlik algılarını düşürerek onların ortaya çıkaracağı ürünlerin de kalitesini düşürebilir, çünkü İngilizce özyeterlik algısı bireyin aktivite seçimini, öğrenmek için gösterdiği çabayı ve bu konudaki ısrarını etkilemektedir (Gresham ve diğerleri, 1998). Anadolu Liselerinin yabancı dil becerilerini geliştirme gibi özel bir hedefi olduğu düşünüldüğünde, hazırlık eğitiminin kaldırılmasının bu hedefe ulaşmayı orta ve uzun vadede zorlaştıracağı tahmin edilmektedir.

Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce çalışma ve öğrenmelerinin en önemli amacı dersten geçmektir (bkz. Tablo 3.3). İkinci sırayı ise iyi bir iş bulmak almaktadır. Ancak hazırlık eğitimi alan öğrenciler için birinci öncelik iyi bir iş bulmaktır. Daha sonra dersten geçme amacı gelmektedir. Bunun da özyeterlik algıları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler kendilerini hazırlık eğitimi almayan gruba göre daha yeterli bulduklarından İngilizce öğrenirken de önceliklerini sadece okul içi hedefler değil, okul dışında gelecekte İngilizce'yi nasıl kullanabileceklerine dair hedefler oluşturmaktadır. İyi bir iş bulmada İngilizce bilmelerinin onlara avantaj sağlayacağını düşünmektedirler.

Yabancı dil eğitiminde amaç, öğrencinin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmektir. Ancak bu amaç ülkemizde yabancı dil laboratuvarı eksikliği, zaman sınırlılığı, okuma alışkanlığının olmayışı ve öğretmenlerin tüm becerileri geliştirmeye eşit önem vermemesi gibi sebeplerden dolayı tam olarak yerine getirilememektedir (Genç, 2007). Burada belirtilen eksikliklere ek olarak yeni programla birlikte, hazırlık eğitiminde sadece İngilizce öğrenmeye ayrılan zaman ve ilgi, diğer derslere de paylaştırılmıştır. Eski programda hazırlık sınıfının amacı bir yılın sonunda öğrenciye belirli bir seviyede İngilizce öğretmek iken, yeni programla öğrenci diğer alan derslerini de öğrenmek ve ilgisini o derslere de yoğunlaştırmak zorundadır. Diğer derslere de zaman ayırmak gerektiğinde başlı başına bir süreç olan dil öğrenimi ikinci planda kalmaktadır. İngilizce dersi, okulda öğretimin bir parçası ya da amaç ise o zaman öğretim daha etkili ve başarılı olmaktadır. Brumfit (1978)'e göre, İngilizce öğretimi diğer derslerin arka planında kalıyor; coğrafya ve matematik gibi dersler öğrenen için daha fazla önem arz ediyorsa, bu amacın gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. İngilizce doğru zamanda, doğru yerde, doğru sürede ve doğru kişilerce öğretilmelidir. İdareci kararlarından kaynaklanan hatalar öğretimin yanlış olmasına neden olmaktadır. İkinci planda kalan ve ikincil amaçlar arasına giren İngilizce dersinin, hazırlık eğitimi almayan öğrencilerdeki özyeterlik algısının düşük olması bu nedenden kaynaklanabilir. Oysa hazırlık eğitimi alan öğrenciler hazırlık sınıfı okudukları yıl boyunca İngilizce öğrenmeyi hedef edinmiş olabilirler.

Hazırlık eğitiminin kaldırılması sürecinde daha önce belirtildiği gibi İngilizce ders saatleri haftada 24 saatten 10 saate düşürülmüştür. Bu durum görüldüğü gibi öğrencilerin özyeterlik algılarını etkilemiştir. Özyeterlik algısı başarının yordayıcısı olduğuna göre (Mickulecky ve diğerleri, 1996; Pajares ve Valiante, 1996; Duman, 2007), hazırlık eğitiminin kaldırılmasının başarıyı etkileyebileceği de düşünülmektedir. Dil öğretiminde geçirilen süre başarı ile doğru orantılıdır. İnsanlar dil öğrenirken ne kadar çok zaman harcarsa dil öğrenimleri o kadar başarılı olacaktır (Radnai 1999'dan Akt. Frost, 1999). İlköğretim programına ilişkin bir çalışmada İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve yabancı dil öğretmek için daha fazla ders saatine ihtiyaç duyulduğu ve her öğretim yılı için haftada en az 4-6 saat olmak üzere, farklı bir ders programının uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır (Mirici, 2000)

M.E.B.(2005), hazırlık eğitimiyle ilgili aldığı bu yeni kararla dört yıllık sürece yayılan dil öğretiminin yeterli olacağını düşünmektedir. Ancak belli bir zaman diliminde yoğun bir şekilde alınan dil öğrenimlerinin daha etkili olacağı yönünde görüşler de bulunmaktadır. Elkılıç, Parlak ve Bayrak (2003)'a göre dil öğrenirken öğrenciler yoğun programlarla, daha kısa zamanda hedeflenen noktaya varmalıdır. Richard (2000), Amerika'da da bazı okullarda bu yanlıştın yapıldığını, dil öğretiminin en az seviyede tutularak, bir ve iki yıllık sürede haftalık iki ya da üç saatlik derslerin yeterli kabul edildiğini belirtmektedir. Oysa dil öğretime yıllara yayıp, haftalık olarak daha az zaman ayırmak yerine, yıl içinde daha yoğun zaman ayrılmalıdır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Yabancı dil hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ile özyeterlik algıları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir ilişki var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutlarına göre, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ve İngilizce'ye yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısı Tablo 4.3'de görülmektedir.

Tablo 4.3. Hazırlık Eğitimi Alan Öğrencilerin İngilizce'ye Yönelik Tutumları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	\bar{X}	S	5 r değeri	6 r değeri	7 r değeri
İngilizce Özyeterlik değişkenleri					
1. Okuma özyeterliği	3.31	0.82	0.52**	0.43**	0.43**
2. Yazma Özyeterliği	2.98	0.82	0.53**	0.47**	0.54**
3. Dinleme Özyeterliği	3.25	0.82	0.40**	0.40**	0.41**
4. Konuşma Özyeterliği	3.13	0.89	0.43**	0.44**	0.46**
İngilizce'ye Yönelik Tutum Değişkenleri					
5. İngilizceden Zevk Alma	3.30	0.85	–	–	–
6. İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum	3.70	0.79	–	–	–
7. İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum	2.67	0.83	–	–	–

** $p < 0.01$

Tablo 4.3 incelendiğinde hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.52$, $r=0.43$, $r=0.43$, $p < 0.01$). İngilizce okuma özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2=0.27$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %27'si, İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2=0.18$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %18'si ve İngilizce okuma özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2=0.18$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %18'si İngilizce okuma özyeterlik

algısından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.53$, $r=0.47$, $r=0.54$, $p < 0.01$). İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.28$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %28'i, İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.22$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %22'si ve İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.29$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %29'u İngilizce yazma özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.40$, $r=0.40$, $r=0.41$, $p < 0.01$). İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.16$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %16'sı, İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.16$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %16'sı İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.17$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %17'si İngilizce dinleme özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.43$, $r=0.44$, $r=0.46$, $p < 0.01$). İngilizce konuşma

özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2= 0.18$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %18'i, İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2= 0.19$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %19'u İngilizce konuşma özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2= 0.21$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %21'i İngilizce konuşma özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Tutum ve özyeterlik algısı bireyin başarısını etkileyen ve eğitimin çıktılarıyla ilişkili kavramlardır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu nedenle birbirleriyle olumlu bir ilişki içinde olmaları da beklenen bir durumdur. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları olumlu artış gösterdikçe, özyeterlik algılarında da artış olacak ya da biri azaldığında diğeri de azalacaktır. Benzer şekilde Kuş (2005)'un çalışmasında da öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. İkinci dil ya da yabancı dile yönelik tutumlar üzerinde yapılan çalışmalar; öğrenci tutumlarının genellikle olumlu bulunduğunu (Saracaloğlu ve Varol, 2005) ve tutum ile başarı ve yeterlik arasında olumlu ilişkiler olduğunu (Gürel, 1986; Saracaloğlu ve Varol, 2007) göstermektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Yabancı dil hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasında alt boyutlar açısından anlamlı bir ilişki var mıdır? biçiminde ifade edilmiştir. Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ve İngilizce'ye yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısı Tablo 4.4'de görülmektedir.

Tablo 4.4. Hazırlık Eğitimi Almayan Öğrencilerin İngilizce'ye Yönelik Tutumları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Değişkenler	\bar{X}	S	5 r değeri	6 r değeri	7 r değeri
İngilizce Özyeterlik değişkenleri					
1. Okuma özyeterliği	3.04	0.93	0.66**	0.61**	0.59**
2. Yazma Özyeterliği	2.76	0.92	0.66**	0.54**	0.59**
3. Dinleme Özyeterliği	2.95	0.93	0.56**	0.57**	0.51**
4. Konuşma Özyeterliği	2.88	1.02	0.60**	0.55**	0.54**
İngilizce'ye Yönelik Tutum Değişkenleri					
5. İngilizceden Zevk Alma	3.19	1.00	–	–	–
6. İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum	3.74	0.91	–	–	–
7. İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum	2.79	0.93	–	–	–

Tablo 4.4 incelendiğinde hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.66$, $r=0.61$, $r=0.59$, $p < 0.01$). İngilizce okuma özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.53$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %53'ü, İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.37$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %37'si ve İngilizce okuma özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.34$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %34'ü İngilizce okuma özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik algıları ile

İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.66$, $r=0.54$, $r=0.59$, $p < 0.01$). İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.43$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %43'ü, İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.29$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %29'u ve İngilizce yazma özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.34$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %34'ü İngilizce yazma özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.56$, $r=0.57$, $r=0.51$, $p < 0.01$). İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.31$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %31'i, İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.32$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %32'si, İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.26$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %26'sı İngilizce dinleme özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik algıları ile İngilizce'den zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.60$, $r=0.55$, $r=0.54$, $p < 0.01$). İngilizce konuşma özyeterliği ve İngilizce'den zevk alma puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.36$) dikkate alındığında İngilizce'den zevk almaya yönelik tutumdaki varyansın

(değişkenliğin) %36'sı, İngilizce dinleme özyeterliği ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2= 0.30$) dikkate alındığında İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %30'u, İngilizce konuşma özyeterliği ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanlarının determinasyon katsayısı ($r^2= 0.29$) dikkate alındığında İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumdaki varyansın (değişkenliğin) %29'u İngilizce konuşma özyeterlik algısından kaynaklanmaktadır.

Görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algı puanları ile İngilizce'ye Yönelik Tutum puanları arasında olumlu bir ilişki vardır. Öğrencinin kendini bir alanda yeterli hissetmesi ve o konuya yönelik tutumu, bir davranışa başlamadan önce son derece önemli bir belirleyicidir (Aliegro, 2006). Öğrenciler herhangi bir konuya karşı olumsuz bir tutum içine girdiklerinde, o konudan uzaklaşma yolunu seçmekte ve bu durum da onları başarısızlığa itmektedir. Hazırlık eğitimi alan ve almayan her iki grubun İngilizce özyeterlik algıları ile İngilizce'ye yönelik tutumları arasında görülen bu olumlu ilişki, onların dil öğrenimleri üzerinde birlikte bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Ayrıca hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin özyeterlik algıları diğer öğrencilere göre düşük olmasına rağmen, tutum puanlarının hemen hemen aynı çıkması aslında öğrencilerin daha fazla İngilizce öğrenmek istediklerini ve kendilerini İngilizcede yeterli bulmadıklarını düşündürmektedir. Araştırma sonunda, özyeterlik algısı ve tutumun kendi aralarında olumlu bir ilişki gösterdikleri görülmüştür. Derse yönelik tutuma ilişkin yapılan araştırmalar da tutumun başarı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Aydoslu, 2007). Bu çalışmada tutumların hazırlık eğitiminin kaldırılmasıyla değişime uğramadığı söylenebilir.

Sonuç olarak hazırlık eğitiminin kaldırılmasının öğrenciler üzerinde belli etkileri olmuştur. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik algısının yüksek çıkması beklenen sonuçtur, çünkü daha fazla İngilizce öğrenen, daha fazla alıştırmaya yapma ve dili kullanma imkânına sahip olan öğrenciler elbette kendini diğerlerine göre daha yeterli bulacaklardır. Özyeterlik algısındaki farklılığın hazırlık eğitiminden kaynaklandığı düşünüldüğünde, hazırlık eğitiminin kaldırılmasının dil öğretimine zararı olacağı düşünülebilir.

Pajares ve Johnson (1996), öz yeterlik algısı ile yazma başarısı arasındaki ilişkiyi

incelemiş ve öğrencilerin sahip oldukları öz yeterlik algısının yazma başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu bulmuşlardır (Hsieh, 2004). Pajares ve Valiante (1996) de aynı konu ile ilgili ilköğretim düzeyinde yaptıkları çalışmada, diğer araştırma sonucuna paralel olarak öz yeterlik algısı ile yazma başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Özyeterlik algısı düşük bireylerin başarıları da düşük olmakta ya da tam aksine yüksek olan bireylerin başarıları da artmaktadır. Alanyazında özyeterlik algısı ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz yeterlik algısı ile başarı arasında olumlu yönde ilişki olduğu; yüksek özyeterlik algısına sahip olan bireylerin başarı oranının yüksek olduğu, düşük özyeterlik algısına sahip bireylerin başarı oranının ise düşük olduğu tespit edilmiştir (Mikulecky ve diğerleri, 1996; Huang ve Chang, 1996; Templin ve diğerleri, 2001).

Yukarıda yabancı dil öğretiminde yoğunlaştırılmış programının önemi belirtilmiştir. Yoğun bir dil öğretim programının yanı sıra önemli bir diğer etken de, öğrenenin yaşı ve güdülenmesidir. Yapılan çalışmalar dil öğrenimi için kritik bir yaş olduğunu vurgulamaktadır. Erken yaşlarda dil öğrenimi daha kolay ve kalıcı, telaffuz bakımından da daha başarılıdır. Hazırlık eğitiminin kaldırılması, dil öğrenme sürecini uzatarak öğrencilerin daha erken yaşta daha fazla dil eğitimi almalarını engellemektedir. İlgili alanyazında 12-15 yaş arası gençlerin dilin tüm becerilerinde diğerlerinden daha başarılı oldukları bulunmuştur (Moyer, 2004:169). Bu konuyla ilgili olarak Tosun (2006) şu önemli açıklamalara yer vermektedir:

Belçika, Danimarka, Hollanda, İtalya, İspanya, Fransa gibi ***Avrupa Birliği***'ne resmen üye

olan ülkelerde zorunlu yabancı dil öğrenme yaşı 10 veya 11'dir. Bu yaş sınırı, söz konusu ülkeler için normal olup herhangi bir güçlük yaratmamaktadır. Nedenlerine gelince,

a) Bu çocuklar tüm yaşamları boyunca doğrudan ya da medya yoluyla söz konusu ülkelerin dilleriyle iç içedirler.

b) Söz konusu ülkelerin dilleri ***Hint-Avrupa dil ailesine*** ait olup kardeş diller sayılmaktadır. Bu yüzden, benzerlikleri sayesinde öğrenenlere büyük kolaylık ve imkân sağlar.

c) Bu dilleri konuşanların ***ortak din ve kültürü Hristiyanlık*** olduğundan dilden dile yapılan aktarım, kavram, terim ve çevirilerde önemli dil yanlışları ortaya çıkmaz ve sorun olarak görülmez.

d) Avrupa kıtasını gezerken vize ve pasaport gerekmemesi de ayrı bir avantajdır.

e) Oralarda kişi başına düşen milli gelir Türkiye'ninkiyle karşılaştırılmaz.

f) Yabancı dil öğrenme konusunda kendiliğinden oluşan ilgi ve hevesin yanı sıra doğal ve etkin bir dil öğrenme ortamı vardır. O ülkelerde, söz konusu dillerden birini öğrenmek isteyen bir kimse için yaratılan ya da zaten var olan imkân ve kolaylık Türkiye'de yaşayan birine göre en az %70 daha Avrupalının lehinedir.

Yukarıda anlatıldığı gibi Avrupa Birliği üyesi ülkeler İngilizce öğretimi konusunda sahip oldukları tüm avantajlara rağmen dil öğretimine erken yaşta başlamakta ve öğrencilerin dili daha kolay öğrenebileceği süreçleri tercih etmektedir. Türkiye’de de dil öğretimi 10 yaşında başlamaktadır, ancak İlköğretimde uygulanan program 2007-2008 öğretim yılında 2’den 3’e çıkarılan ders saatleri için oldukça fazladır ve zaman 3 saate çıkmasına rağmen yetersiz kalmaktadır (Çetintaş ve Genç, 2001). Tosun (2006) üniversitede uygulanan yabancı dil hazırlık eğitimi için “doğrusunu söylemek gerekirse, bir yıl, hazırlık için yeterli gelmemektedir. Bunun iki yıla yayılmasının, öğrenmenin kalıcı, yeterli ve nitelikli olması açısından yararı vardır. Ancak, üniversitenin öngörülen 4 yıllık normal öğretim süresinin, amaç ne olursa olsun, 2 yıl daha uzaması ya da uzatılması ne öğrenci, ne veli, ne de üniversite yetkilileri ve mütevelli heyetlerince kabul görmektedir. Bu nedenle hala sürdürülen bir yıllık uygulama ancak işin %50’sini çözümleyebiliyor” demektedir. Öyleyse yapılan araştırmalar ve bu çalışmanın bulguları daha yoğun bir dil öğretim programına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu durumu yeniden gözden geçirmesi dil öğretimi açısından yararlı olacaktır.

Yapılan tüm araştırmalar ve özyeterlik algısı sonuçları göstermiştir ki hazırlık eğitiminin kaldırılması İngilizce dil öğretimini olumsuz yönde etkileyebilecektir. Kuzgun ve Deryakulu (2004)’e göre özyeterlik algısı bir davranışın başlayıp başlamayacağını, başladıysa devam edip etmeyeceğini belirleyici bir güce sahip olduğundan hazırlık eğitimi alan öğrencilerin, almayanlara göre İngilizce öğrenimine devam etme konusunda daha ısrarcı olacakları düşünülmektedir. Erdem (2008)’in “ilköğretimden başlayarak tüm örgün eğitim kademelerinde birer yıllık hazırlık sınıfları ile en az bir yabancı dili ana dili gibi kazandırmak hedeflenmelidir” önerisi de, bu sonucu desteklemektedir. Lise eğitimini tamamlayan bir genç, her yıl belli bir saat dil eğitimi almasına rağmen öğrendiği dili konuşmamaktadır. Oysaki 6-7 aylık ancak 700- 800 saatlik bir dil eğitiminden sonra o dilin öğrenildiği görülmektedir (İnönü Üniversitesi, 2008). Hazırlık eğitiminin kaldırılmasından sonra 9. sınıfta verilecek dil eğitimi yılda 320 saattir. Diğer yıllarda ise bu rakam 128 saate düşmektedir ve bu durum nitelikli bir dil öğretimi için yeterli görünmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ve İngilizce'ye yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını ve grupların kendi içinde özyeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

Anadolu Lisesi öğrencilerine uygulanan İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği sonuçları analiz edildiğinde, hazırlık eğitimi alan ve almayanların tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasında ise anlamlı bir fark vardır. Hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları hazırlık okumayan öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Alt boyutlara tek tek bakıldığında, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma özyeterlik algıları hazırlık eğitimi alanların lehine daha yüksek çıkmıştır ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin tutumları ile özyeterlik algıları arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki vardır. Hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin tutumları ve özyeterlik algıları arasında da orta düzeyde ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Her iki grubun özyeterlik algı puanları ve tutum puanları birlikte değişim göstermektedir. Özyeterlik algıları arttığında tutumlar da artmaktadır.

Dil öğretimine çok emek harcanan ülkemizde yapılması gereken çok şey bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yeni programlar geliştirmek, bu programların öğrenenlerin yararına olmasını sağlamaktır. Eğer 21. yüzyılda yabancı dil öğrenmek bir zorunluluksa, amaç "daha iyi nasıl dil öğretilir ve öğrenilir?" olmalıdır. Bir dili öğrenmek için sürekli ona maruz kalmak gerektiği bilinmektedir, örneğin işitme sorunu olan bireyler, hedef dili duymadıkları için konuşma sorunları da yaşamaktadır. Bir dil öğrenmek için onunla iç içe olunmalıdır. Bireylerin yurt dışına çıkma ya da günlük yaşamda dili kullanma imkânı olmayan bir ülkede, öğretimin gerçekleşmesi için daha yoğun İngilizce programları gerekmektedir.

Dil öğretiminde çok önemli bir kavram olan özyeterlik algısının geliştirilmesi için öğretmenlere görevler düşmektedir. Çünkü özyeterlik algısı; Bandura (1997)'ya

göre, bireyin peşinden gitmeyi seçtiği hedeflerin yönünü, verilen görevler için ne kadar çaba harcayacağını, zorluklarla ve başarısızlıkla karşılaşınca ne kadar süre dayanacağını, aksiliklere karşı esnekliğini, kendini engelleyen düşüncelere mi destekleyen düşüncelere mi sahip olacağını, çevresel taleplerle uğraşırken ne kadar stres ve depresyon hissettiğini, geçekleştirdiği başarıların seviyesini etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerin özyeterlik algısını güçlendirmek için, onların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmalı, farklı bireylere hitap edebilen çeşitli etkinliklere yer vermeli ve öğrencilerin başarılı deneyimler yaşamalarını sağlamalıdır, çünkü başarılı deneyimler onların özyeterlik algılarını olumlu etkileyecektir. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarında da öğretmenin rolü büyüktür. Genelde öğretmene duyulan sevgi ya da nefret derse de yansıtılmaktadır. Başarı üzerinde etkili olan bu iki kavramın geliştirilmesi öğrencileri başarıya götüreceğinden, onların derse yönelik olumlu tutum ve yüksek özyeterlik algısı geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bunu gerçekleştirebilmeleri için uzman kişilerce verilecek hizmetiçi eğitimlere alınmaları sağlanabilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- 1-** Bu çalışmada hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin sadece tutumları ve özyeterlik algıları dikkate alınmıştır. Bundan sonra yapılacak bir çalışmada öğrencilerin başarıları da dikkate alınarak, hazırlık eğitiminin kaldırılmasının sonuçları araştırılabilir. 2008 - 2009 yılında yeni sistemle okuyan öğrenciler mezun olacaklardır ve her iki grup da lise eğitimini tamamlamış olacağından eğer mezunlara ulaşılabirirse, (örneğin üniversitelerde bu araştırma yapılarak onlara ulaşılabirir), başarı testi uygulanarak hazırlık eğitiminin sonuçları incelenebilir.
- 2-** Bu araştırmayla göze çarpan bir diğer unsur, yurt içinde yabancı dil özyeterliğine yönelik yapılan çalışmaların azlığıdır. Yabancı dil özyeterlik algısının önemini vurgulayacak başka çalışmalar yapılmalı ve bu konudaki alanyazına yeni bulgular kazandırılmalıdır.
- 3-** Hazırlık eğitimine ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin ve ayrıca dil öğretimi uzmanlarının görüşlerine yer veren nitel bir çalışma yapılabilir. Eğitim sisteminin içinde

olan öğretmenler, her iki sistemin yetiştirdiği öğrencileri de gördüklerinden, iki grup arasındaki fark konusunda önemli bilgiler vereceklerdir. Ayrıca uzmanlar, bu sistemin dil öğretimine uygun olup olmadığını belirteceklerdir. Böylece bu araştırmayla eksik kalan kısımlar tamamlanacak ve hazırlık eğitiminin gerekli olup olmadığı anlaşılacaktır.

4- Hazırlık eğitiminin kaldırılmadığı birkaç okul bulunmaktadır (Galatasaray Lisesi, Cihat Kora Anadolu Lisesi vb.). Bu okullardaki öğrenciler ve hazırlık eğitimi verilmeyen okullardaki öğrencilerden örneklem alınarak boylamsal bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmayla her yıl sonunda öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları, özyeterlik algıları ve başarıları ölçülerek 4. yılın sonunda hazırlık eğitiminin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri için gerekli olup olmadığı ortaya konabilir.

5- Yabancı dil özyeterlik algısını ve başarıyı araştıran başka bir çalışma da ilköğretim okullarında yapılabilir. İlköğretim öğrencilerinin başarıları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakılabilir.

6- Alanyazına göre özyeterlik algısı başarı üzerinde etkili görüldüğünden yabancı dil özyeterlik algısının nasıl geliştirilebileceği de bir çalışma konusu olabilir. Yabancı dil özyeterlik algısını geliştirme yolları farklı yaş grupları dikkate alınarak belirlenebilir.

7- Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin özyeterlik algılarını etkileyip etkilemedikleri, öğretmenlerin hangi davranışlarının onları olumlu etkilediği, hangi davranışlarının olumsuz etkilediği araştırılabilir.

Sonuç olarak, özyeterlik algısının ve tutumların dil öğretimindeki yeri göz ardı edilemez. Bu kavramlara daha fazla önem vererek daha başarılı dil öğretimi üzerine düşünülmeli ve hazırlık eğitiminin kaldırılmasının etkileri gözden geçirilmelidir. Yabancı dil sınıflarında eğer etkili kullanabilirsek, özyeterlik algısının faydası açıktır (Krashen, 1995).

KAYNAKÇA

- Adeyemo, D.A. (2007). Parentel involving, interest in schooling and school environment as predictors of academic self efficacy among fresh secondary school students in Ohio university in Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5,(3); 163-180.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2;3-11.
- Aliegro, V. (2006). The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying Spanish as a foreign language. *Doctoral Thesis*. Bittsburg University. etd.library.pitt.edu/ETD-db/ETD-search/browse?first_letter=C - 54k –adresinden 25-07-2007 tarihinde erişilmiştir.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In Fishbein, M. (Ed), *Attitude theory and measurement*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Amerikan Kültür Derneği. (2001). *Avrupa Dil Portfolyosu*.
<http://amerikankultur.org.tr/elp.html> adresinden 25.10.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Anastasi, A. ve Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Prentice-Hall International.
- Andres, V. (2002). *The Influence of affective variables on efl/esl learning and teaching*.
<http://www.njcu.edu/eill/Vol7/andres.html> adresinden 25.10.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, B. (2001). Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri. *Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21;1–8.
- Ateş, A., Altunay, U. ve Altun, E. (2006). The effects of computer assisted English instruction on high school preparatory students' attitudes towards computers and English. *Journal of Theory and Practice in Education*. 2, (2);97-112

- Aydoslu, U. (2005). Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84;191–215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*. 8;231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour* (Ed. V.S. Ramachaudran). New York: Academic Press. 4;71–81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Brumfit, C. J. (1978). *Teaching English as a Foreign Language*. London, UK: RoutledgeFalmer, Basic Principles.
- Buschenhofen, P. (1998). English language attitudes of final-year high school and first-year university students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*. 8;93-116.
- Büyükduman, F.İ. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Büyüköztürk, S. (2006). *Sosyal Bilgiler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, T., Günhan, C. ve Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde Matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17;47-54.
- Chen, H. Y. ve Hasson, D. J. (2007). *The Relationship between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance*.
www.coe.fsu.edu/core/abstracts/mse/Huei-Yu_Chen_Abstract.doc adresinden 07.11.2007 tarihinde erişilmiştir.

- Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. America: Harcourt Brace Javanovich Publishers.
- Cheng, Y. S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistic*. 27, (2);75–90.
- Chularut, P. ve DeBacker, T.K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*. 29;248–263.
- Cohen, L. Manion, L. ve Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer. London and New York.
- Crocker, I. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. ve Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the Usa. *Science Educator*. <http://www.findarticles.com/> adresinden 10.11.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30,(137);74–81
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001) Eğitim reformu sonrası Anadolu liselerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20;51 – 56.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler Teknikler*. İkinci Baskı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Usem Yayınları 6. Şafak Matbaası.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: M.E.B.Yayınevi.
- Drakos, J. (2005). Ideas for Developing a Personal EFL Teaching Curriculum. *The Internet TESL Journal*. 11(3). <http://iteslj.org/> adresinden 20.05.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Duman, B. A. (2007). Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Educational Testing Service. (2006). *Toefl Internet Based Definitions*.
www.ets.org/toefl. adresinden 20.10.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Elkılıç, G., Bayrak, İ. ve Parlak, E. (2003). The role of needs assessment in developing ESP courses. *Gazi University Kastamonu Education Journal*. 11,(1);59-64.
- Elliot, S. N, Kratochwill, T.R. ve Travers, J. V. (2000). *Educational Psychology*. U.S.A. Mc. Graw Hill.
- Ellidokuzoğlu, H. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminde Temel Prensipler*.
http://www.study_turkce.com/m/yabanci%20dil%20ogreniminde%20temel%20prensipler.doc adresinden 04.04.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Ellis, L. (1977). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enochs, L. ve Riggs, I. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics*. 90,(8);694-706.
- Erdem, A. R. (2008). *Eğitim Sistemini Geliştirme Planı*.
<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say> adresinden 30.05.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 29;45-54.
- Ergüder, I. (2005). Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik yapıyı etkileyen güdülenme yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
www.tojet.net/articles/5113.doc_ adresinden 20.08.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Frost, D. (1999). *Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London. GBR: Falmer Press, Limited (UK).
- Gardner, R. C. ve Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology And Social Language Learning: The Role Of*

- Motivation And Attitudes*. London:Edward Arnold Inc.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research Competencies for Analysis and Application*. New Jersey. Prentice Hall.
- Genç, A. (2008). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler dergisi*.107-111
- Göker, S. D. (2005). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*. 34;239–254.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 19;179-193.
- Gürel, H. (1986). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerinin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N. ve Evans-Fernandez, S.E. (1993). *Student Self-Concept Scale Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1997). *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Güven, B. ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14,(2);527-536.
- Horwitz, E., Horwitz, M., ve Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70;125–132.
- Hsieh, P. (2004). How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: The Interrelationship of Attributions, Self-Efficacy, Language Learning Beliefs, and Achievement. *Doctorate Thesis*. Texas University. Austin.
- Hu, L.-T., ve Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* 76-99. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, C. S. ve Chang, F. S. (1996). *Self Efficacy of English as a Second Language: An Example of Four Learner*.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/c2/ff.pdf. adresinden 27.09.2007 tarihinde erişilmiştir.

- Işıksal, M. (2005). Pre-service teachers' performance in their university coursework and Mathematical self-efficacy beliefs: what is the role of gender and year in program? *The Mathematics Educator*. 15,(2);8-16.
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için Matematik ve Bilgisayar özyeterlik ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25;109-118.
- İnönü Üniversitesi. (2008). 21. yy. *Türkiyesi'nde İlk ve Ortaöğretimde Eğitim*. <http://stu.inonu.edu/~bilimeg/bildiri.html>. adresinden 30.05.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klassen, R. (2001). *Writing in Early Adolescence: a Review of The Role of Self Efficacy Beliefs*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/43/9d.pdf. adresinden 25.10.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes toward English learning. *Gender and Education*, 14,(2);181-197.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1st ed.). New York: Phoenix ELT.
- Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lavelle, E. (2006). Teacher's self efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8,(4),1;73-84
- Mager, R. F. (1997). *I Think I Can: The Importance of Self-Efficacy in Instruction*.

http://www.cepworldwide.com/newsletter/i_think.html. adresinden 23.01.2008 tarihinde erişilmiştir.

Manak, S. (2008). *Orta öğretim reformu*.

www.egitim.aku.edu.tr/ortaogretimreformu.ppt adresinden 02.06.2008 tarihinde erişilmiştir.

Mc.Crudden, M.T., Perkins, P. ve Putney, L.G. (2005). Self-efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of Research in Childhood Education*.

<http://www.highbeam.com/doc/1G1-141212570.html> adresinden 20.11.2007 tarihinde erişilmiştir.

Milbraith, Y. ve Kinzie, M. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*. 8,(4);373-396.

Mikulecky, L. (1996). *Adult and ESL Literacy Learning Self Efficacy Questionnaire*.

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/f6/78.pdf. adresinden 22.09.2007 tarihinde erişilmiştir.

Mills, N., Herron, C. ve Cole, S.P. (2004). Teacher-assisted versus individual viewing of foreign language video: relation to comprehension.

Self-efficacy and Engagement . *CALICO Journal*. 21, (2);291-316.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Yabancı Dil Dersi Programı Kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

Mirici, İ.H. (2000). Ülkemizde ilköğretim 4. ve 5. sınıf yabancı dil (İngilizce)

programlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20,1;107-118.

Mitchell, R. ve F. Myles. (1998). *Second Language Learning Theories*.

London: Edward Arnold.

Mogagwe, J.M. ve Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*. 35;338-352.

Morello, J. (1988). Attitudes of students of French toward required language study.

Foreign Language Annals. 21;435-42.

Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri*

Enstitüsü Dergisi. 6,(1);62-72.

- Moyer, A. (2004). *Age, Accent, and Experience in Second Language Acquisition : An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, , GBR: Multilingual Matters Limited.
- National Foreign Language Research Center. (2000). *Elementary Immersion Students Perceptions Of Language Learning Strategies Use and Self- Efficacy*.
http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portal/recorddetails?Ed445521_24k.
adresinden 01.09.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Orhan, F. (2005). Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz yeterlilik inancı ile bilgisayar öz yeterlilik inancı üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*. 21;173-186.
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*. 33;163-175.
- Pajares, F. ve Valiante, G., (1996). *Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self Efficacy of Elementary Students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/03/30.pdf. adresinden 22.01.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and Mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*. 65,(3);213-228.
- Pajares, F., Britner, S. L. ve Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*. 25;406-422.
- Pajares, F. ve Schunk D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. R. Riding ve S. Rayner (Eds.).
Perception: 239-266. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation?
Contemporary Educational Psychology. 26: 366–381.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy.
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. adresinden 04.03.2008

tarhinde erişilmiştir.

- Pajares, F. (2005). "Gender Differences in Mathematics Self-Efficacy Beliefs". A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.). *Mind the gap: Gender differences in mathematics*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Pennington, M. C. ve Yeu, F. (1994). English and Chinese in Hong Kong: pre-1997 language attitudes. *World Englishes*. 17,(3);345-357.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*. 1,(2);98-111.
- Richard, D. (2000) *Languague Policy and Pedagogy*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Rueda, R. ve Chen, C. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209–229
- Saracaloğlu,S. ve R.Varol. (2007). Beden eğitimi oğretmeni adaylarının yabancı dile yonelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3,(1);39-59.
- Sarikaya, H. (2004). Presevice Elementary Teachers' Science Knowledge, Attitude Toward Science Teaching And Their Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching. *Yayınlanmamış Yúksek Lisans Tezi*. Orta Dođu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*. 1;173-208.
- Seferoğlu, S. (2005). İlköğretim oğretmenlerinin bilgisayara yonelik öz-yeterlik algıları üzerine bir alışma. *Eğitim Araştırmaları*. 19;89-101.
- Selçuk, E. (1997). İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yúksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Sezer, A. (1987). *Türkiye’de İngilizce öğretiminin yönlendirilmesinde eğitim fakültelerinin yeri*. <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/19872Ayhan%20Sezer.pdf>. adresinden 02.06.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Shang, H.F. (2007). *The Relationships of Reading Strategy Use, Self-Efficacy, and FL Reading Achievement*. <http://spaces.isu.edu.tw/upload/htm> adresinden 27.10.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *Teaching English as a Second or Foreign Language Journal*. 7,(2), A-3.
- Siew, M. ve Wong, L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *SAGE Publications*. 36,(3);245-269.
- Songün, R. (1992). *How Did They Learn English? A Research on How the Secondary School Students Learned English*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimbilimsel ve dilbilimsel temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1;465-470.
- Tarcanlıoğlu, L. (2005). Pre-service efl teachers beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5,3 (1);145-162.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara. Nobel Yayınları.
- Templin, A.S., Guile C.T. ve Okuma, T. (2001). *Creating a Reliable and Valid Questionnaire and English Test to Raise Learner’s L2 Achievement Via Raising Their Self Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/97/57.pdf. adresinden 21.12.2005 tarihinde erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thompson, C. L.ve Shrigley, R. L. (1986). What research says: Revising the science attitude scale. *School Science and Mathematics*. 86,(4); 331-343.
- Topkaya, E ve Yalın, M. (2007). *Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği*

- Geliştirme*. <http://eku.comu.edu.tr/makaleler/2.html> adresinden 26.08.2007 tarihinde erişilmiştir.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2(1).
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçeleme Teknikleri*. ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17;783-805.
- Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Wang, C. (2004). Self Regulated Language Learning Strategies And Self Efficacy Beliefs Of Children Learning English As A Second Language. *Doctorate Thesis*. Ohio State University.
- Woodrow, J.L. (2006). A model of adaptive language learning. *The Modern Language Journal*, 90, iii; 297-320.
- Yaman, S., Cansüğü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2,(3);355-366.
- Yang, A. ve Lau, L. (2003). Students attitudes to the learning of English at secondary and tertiary school. *System*. 31 (1);107-123.
- Yang, H.Y. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*. 24, 283-301.
- Yang, H.Y., Lay, Y.L. Tsao, W.Y., Liou, Y.C. ve Lin, C.K. (2007). Impact of language anxiety and self-efficacy on accessing internet sites. *Cyber Psychology & Behavior*. 10, 2;226-244.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 58.
<http://www.yok.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> adresinden 28.10.2005 tarihinde erişilmiştir.
- Young, M. Y. C. (2006). Macao students' attitudes toward English: a post-1999 survey.

World Englishes. 25,(3),4;479–490.

Zengin, B. ve Akalın, S. (2007).Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları.

Journal of Language and Linguistic Studies. www.jlls.org/current.htm - 14k -
adresinden 25.07.2007 tarihinde erişilmiştir.

Zimmermann, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-Efficacy in
Changing Societies*. (Ed. A. Bandura). Cambridge University Press.

EKLER

EK 1**ÖZYETERLİK ALGISI BİRİNCİ UZMAN KANISI FORMU**

Aşağıda uzmanların ölçekleri inceledikten sonra verdikleri öneriler yazılmıştır. Cümlelerin başındaki numaralar uzmanları temsil etmektedir. 1= 1. uzman, 2= 2. uzman gibi.

Değerli Öğretim Üyesi,

Aşağıdaki ölçek Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Özyeterlik kavramını dikkate alarak maddelerin uygun olup olmadığını karşısına işaretleyiniz. Belirtmek istediğiniz diğer görüşleri, görüşleriniz kısmına yazabilirsiniz. Değerli zamanınızı ayırdığınız ve ilgilendiğiniz için teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

YABANCI DİL ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu ölçek Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik algılarını belirlemek için hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Sizden her bir soruyu cevaplamanız beklenmektedir, çünkü bazı soruları boş bırakmanız durumunda ölçek geçersiz olacaktır.

Ölçekteki maddelere size uyan ifadeleri işaretleyerek cevap veriniz. İfadeler “Yetersiz” “Çok az yeterli” “Biraz yeterli” “Oldukça yeterli” “Çok yeterli” olmak üzere beş adettir.

Zaman ayırdığınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Sınıfınız:

Bölümünüz:

Yaşınız:

Hazırlık okudum: Evet () Hayır ()

		Uygun dur.	Uygun değildir.	Uzman Görüşleri Görüşleriniz
	OKUMA			1- Soru türünde olmasa daha iyi olur. 4- Neden soru şeklinde yapıyorsun?
1.	İngilizce bir metni okuduğunuzda anlayabilir misiniz?	X		3-Maddelerin soru türünde olması uygun gelmedi bana,
2.	İngiliz kültürü hakkındaki uzun bir dergi makalesini okuyup anlayabilir misiniz?		X	1-1..sorudan farkı yok 2- Ne kadar uzun? 3-Ölçülmek istenen uzun bir metni okuyup anlamak ise,

				insanın dikkati İngiliz kültürüne kayıyor...
3.	Okuduklarınızı kafanızda canlandırabileceğinize inanıyor musunuz?			1-Harflerimi kelimeleri mi, konuyu mu? 2-Kafanızda yerine aklınızda 3-İngilizce okuduğum yazıları zihnimde canlandırabilirim. Gibi olsa... 4-Uygun değil
4.	Okuduğunuz İngilizce metnin temasını bulabilir misiniz?	X		2-Tema sözcüğünün anlamı biliniyor mu?
5.	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilir misiniz?	X		3-soruları yanıtlayabilirim. (neden sadece derse yönelik??? İngilizce yeterlilik algısı gerçek yaşama yönelik yargılarla da belirlenemez mi?)
6.	Okuduğunuz metindeki bilmediğiniz İngilizce kelime ve yapılarının anlamlarını tahmin edebilir misiniz?	X		
7.	Okuduğunuz İngilizce bir metni kendi cümlelerinizle başkalarına aktarabilir misiniz?	X		2- Aktarabilir misiniz yerine anlatabilir misiniz? 3-Konuşma becerisi daha baskın
8.	Okuma becerilerinde kendinizi yeterli buluyor musunuz?	X		2-Diğer tüm maddeler bunu ölçüyor zaten
9.	Bir okuma parçasını sınıfta yüksek sesle anlaşılır bir şekilde okuyabilir misiniz?	X		3-Neden sadece derse yönelik??? İngilizce yeterlilik algısı, gerçek yaşama yönelik yargılarla da belirlenemez mi?
10.	İngilizce yazılmış yönergeleri anlayabiliyor musunuz?		X	1.Tekrar sorusu olmuş 2.Yönerge sözcüğü anlaşılır mı 3-İngilizce yönergeleri anlayabilirim
11.	İngilizce makaleler çok zor görüldüğünde bile, onları okumaya çalışır mısınız?			3-Özyeterlikle ilgisi yok gibi (tutum gibi)
12.	İngilizce herhangi bir şey okumaya başladığımızda zamanın nasıl geçtiğinin farkına varıyor musunuz?		X	1.Bu boyutla ilgili değil 2- Likert seçeneklerle uyumlu değil 3- Özyeterlikle ilgisi yok gibi (tutum gibi) 4-Uygun değil
13.	İngilizce okuma ödevini yaparken dikkatiniz dağıldığında dikkatinizi yeniden toplayabilir misiniz?	X		
14.	Okuma becerisiyle ilgili verilen etkinlikleri yapmadan önce desteğe ihtiyaç duyar mısınız?			2- Desteğe yerine yardıma olabilir 4-Uygun değil

15.	İngilizce okuma hızınızı yeterli buluyor musunuz?			2- Likert seçeneklerle uyumlu değil
16.	İngilizce okuma stratejilerini öğrenirken konu ne kadar zor olursa olsun anlayabilir misiniz?		X	1-Soru anlamadım 2-Öğrenciler bu soruyu anlayamaz
17.	İngilizce sınavlarında okuma ile ilgili bölümde başarılı olacağıma inanıyor musunuz?			2- Likert seçeneklerle uyumlu değil
	YAZMA	X		
1	İyi bir giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşan güçlü bir paragraf yazabilir misiniz?			3-Birden çok özellik ölçüyor gibi...
2	Bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilir misiniz?	X		
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilir misiniz?	X		
4	İyi ve yaratıcı İngilizce bir hikâye yazabilir misiniz?			1-Neden yaratıcı 3-İyi ve yaratıcılığı tayin edebilecek özelliklere odaklanılmalı. Ölçülecek özellik net olmalı... 5- Yaratıcı yerine özgün
5	İngilizce bir metin yazarken fikirlerinizi tam ve açık olarak ifade edebilir misiniz?			5- Olarak yerine bir şekilde daha uygun.
6	Bir şeyi İngilizce yazamadığımızda, sorunu çözmek için çaba sarf eder misiniz?	X		
7	İngilizce yazdıklarımızın anlaşıldığını düşünüyor musunuz?			2- Likert seçeneklerle uyumlu değil, 5 in tekrarı
8	Yazdıklarımızda önemli noktaları vurgulayabilir misiniz?	X		
9	Bir metni yeniden kendi cümlelerinizle yazabilir misiniz?	X		
10	Günlük yaşamda kendinizi yazılı olarak ifade etmeniz gerektiğinde bunu yapabilir misiniz? (Örneğin bir özgeçmiş yazabilir misiniz?)	X		
11	Anadili İngilizce olan bir arkadaşınızla yazışabilir misiniz?	X		
12	Yazma becerilerinde yeterli olduğunuza inanıyor musunuz?			1-19 ile aynı gibi 2- diğer maddeler bunu ölçüyor 3- Oldukça genel... Bu boyut altında ölçülmek istenen yazma becerisinde yeterlik algısı değil mi? Tek bir madde ile ölçtün
13	İngilizce kelimeleri kolay öğrenebilir misiniz?			1-Bu boyutla ilgisiz 3-Nesini, yazmasını mı, okumasını mı?
14	Bir şeyler yazmaya başlayınca kolaylıkla tamamlayabilir misiniz?	X		

15	Herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarınızın farkına varabiliyor musunuz?	X		
16	Yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yapmadan önce desteğe ihtiyaç duyar mısınız?			4-Uygun değil
17	İngilizce yazarken tekil, çoğul ilişkilerini, zamanları, önek ve sonekleri doğru olarak kullanabilir misiniz?			1-2. soru ile aynı 2-Önek sonek anlaşılabilir. 3-Birden çok ölçülen özellik söz konusu
18	İngilizce yazma becerilerini öğrenirken konu ne kadar zor olursa olsun anlayabilir misiniz?			2-Diğer yapılardan farklı bir faktörde
19	İngilizce sınavlarında yazma ile ilgili bölümde başarılı olacağıma inanıyor musunuz?			2- Likert seçeneklerle uyumlu değil
DİNLEME				
1.	İngilizce konuşulanları anlayabilir misiniz?	X		
2.	Duyduğunuz bir konuşmanın ana fikrini çıkarabilir misiniz?	X		
3.	İki öğrenci arasında geçen kısa bir konuşmayı anlayabilir misiniz?			3-Neden öğrenci??? 1. madde ile aynı özelliği ölçmüyor mu???
4.	Duyduğunuz bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilir misiniz?	X		
5.	İngilizce bir konuşma dinlediğinizde konuşmada geçen anlamlarını bilmediğiniz kelimeleri tahmin edebilir misiniz?	X		
6.	Dinlediklerinizi kendi cümlelerinizle yeniden ifade edebilir misiniz?	X		
7.	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarınızla ilgili soruları cevaplayabilir misiniz?	X		
8.	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğinizde dinlediklerinizi anlayabilir misiniz?	X		
9.	Bir konuşma dinlediğinizde resmi dille, günlük konuşma dilini ayırt edebilir misiniz?	X		
10.	Dinleme ile ilgili verilen görevleri yapmadan önce desteğe ihtiyaç duyar mısınız?			1-Dereceleme şekline uymuyor 4-Uygun değil 5- İngilizce dinleme ile ilgili verilen etkinlikleri nasıl olur?
11.	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarınızı doğru olarak yazabilir misiniz?			3-Okuma parçası??? 5- Okuma parçası yerine metin yazabilirsin.
12.	İngilizce dinlerken öğrenirken konu ne kadar zor olursa olsun anlayabilir misiniz?			2- Diğer maddelerden farklı yapıda 3- Anlatım bozukluğu var... 5- Dinlerken ve öğrenirken

13.	İngilizce sınavlarında dinleme ile ilgili bölümde başarılı olacağıma inanıyor musunuz?			1- Dereceleme şekline uymuyor 2- Likert seçeneklerle uyumlu değil
	KONUŞMA			
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarınızı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilir misiniz? (İngiltere'de olduğunuzu düşünün)			3-Anlatım açık değil, Örneğin: Yabancı bir Ülkede İngilizce'den yararlanarak gideceğim yeri bulabilirim, mi?, İngilizce'yi kullanarak ekonomik kazanç sağlayabilirim mi? İhtiyaç ne????
2	Bir mülakatta kendinizi İngilizce olarak ifade edebilir misiniz? (Üniversiteye giriş, bir yere başvurma vb.)	X		
3	Konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edebilir misiniz?	X		
4	Size verilen duruma uygun dili kullanarak İngilizce konuşabilir misiniz? (Formal, informal vb.)	X		
5	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilir misiniz?	X		
6	Bir durumu nasıl anlatacağınızı bilmediğinizde ya da karşınızdaki sizi anlamadığınızda düşüncelerinizi başka şekilde ifade edebilir misiniz?	X		
7	Bir İngilizin anlayabileceği derecede İngilizce konuşabilir misiniz?	X		
8	Telaffuzu birbirine yakın sesleri doğru kullanma konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz? (Örneğin, eat and it...)			3-Katılımcı “yeterliyim” dedi. Bu ölçme aracı Likert tipi olacağı için bir sorun oluşturmaz mı?
9	İngilizce konuşmalarınızda günlük dilde kullanılan ve duygusal tepki belirten sesleri kullanabilir misiniz? (oh, yeah, really vb.)	X		
10	İngilizce konuşurken kendinizi rahat hissediyor musunuz?			2-Diğer maddelerle farklı yapıda 3-Özyeterlikle ilgili mi?
11	İngilizce konuşma becerinizin yeterli olduğunu inanıyor musunuz?			2.Tüm maddeler bunu ölçmeye yönelik
12	Konuşma becerisi ile ilgili verilen görevleri yapmadan önce desteğe ihtiyaç duyar mısınız?			4-Uygun değil 5- İngilizce konuşma etkinlikleri
13	İngilizce konuşurken konu ne kadar zor olursa olsun anlayabilir misiniz?			2.Diğer maddelerle farklı yapıda 5- Söylemek istediklerinizi doğru ve tam olarak ifade edebilir misiniz?
14	İngilizce konuşurken tekil, çoğul ilişkilerini, zamanları, önek ve sonekleri doğru olarak kullanabilir misiniz?			3-Birden çok ölçülen özellik var. Üstelik daha önce de benzer maddeler yer aldı. Bu

				beceri gösteren kişi diğer boyutlarda göstermez mi?
15	İngilizce sınavlarında konuşma ile ilgili bölümde başarılı olacağıma inanıyor musunuz?			2- Likert seçeneklerle uyumlu değil

EK 2**İNGİLİZCE ÖZYETERLİK ALGISI İKİNCİ UZMAN KANISI FORMU**

Değerli Öğretim Üyesi,

Aşağıdaki ölçek Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Özyeterlik kavramını dikkate alarak maddelerin uygun olup olmadığını karşısına işaretleyiniz. Ayrıca **maddeleri okuyarak, aşağıda verilen dereceleme biçimlerinden hangisinin uygun olacağını yazınız.** Belirtmek istediğiniz diğer görüşleri, görüşleriniz kısmına yazabilirsiniz. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

		Hiç emin değilim						
		Çok az eminim						
		Biraz eminim						
		Oldukça eminim						
		Tamamen eminim						
		<u>Bana hiç uymuyor</u>						
		<u>Çok az uyuyor</u>						
		<u>Biraz uyuyor</u>						
		<u>Oldukça uyuyor</u>						
		<u>Bana tamamen uyuyor</u>						
		Asla						
		Nadiren						
		Ara Sıra						
		Sıklıkla						
		Her zaman						
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Dört uzman bana hiç uymuyor ile başlayan cevap ifadelerini seçmiştir.

YABANCI DİL ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Ölçekteki maddelere size uyan ifadeyi (X) şeklinde işaretleyerek cevap veriniz. Tüm maddeleri eksiksiz olarak cevaplamanız beklenmektedir. Zaman ayırdığınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

KİŞİSEL BİLGİLER**Cinsiyetiniz:** Bayan () Erkek ()**Sınıfınız:****Bölümünüz:****Yaşınız:****Hazırlık okudum:** Evet () Hayır ()**Okul dışında herhangi bir İngilizce kursuna katıldınız mı? Evet () Hayır ()****Cevabınız evet ise ne kadar süre?**

Aşağıda uzmanların ölçekleri inceledikten sonra verdikleri öneriler yazılmıştır.

Cümlelerin başındaki numaralar uzmanları temsil etmektedir. 1= 1. uzman, 2= 2. uzman gibi.

		Uygundur	Uygun değildir	Görüşleriniz
	OKUMA			2. Derecelendirmeyi beş basamaklı yapmanız daha uygundur 3. Derecelendirmeyi 5 basamaklı yapmanız daha uygundur. 6- Derecelendirme şekli 5'li likert tipi olmalıdır.
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.			1-Verilen metnin seviyesi belirtilirse madde daha clear olacaktır.Örneğin bu maddede kasıt elementary mi yoksa upper int.seviyesinde bir metin mi? 3. Güncel bir İngilizce metin okuduğumda anlayabilirim???? 4.Metni okuyup <u>rahatlıkla</u> anlarım” ifadesi Türkçe açısından daha doğru olabilir 5-Çok genel bir ifade olmuş. Okuduğu kitaptaki metin mi? Dergi mi? Bir filmin alt yazısı mı?Cevaplayan kişi “hangi metin” sorusunu bilmeden cevaplaması yanıltıcı olabilir.
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.			2-Lise öğrencileri akademik sözcüğünün anlamını bilmiyor olabilir. Cümleden çıkabilir sanırım.
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.			2-Belki duyduklarını da zihninde canlandıramıyordu.
4	Okuduğunuz İngilizce metnin temasını bulabilirim.			2-Tema sözcüğünün anlamını bilmiyor olabilirler. 4-Okuduğum bir İngilizce ana fikrini bulabilirim” ya da

				“konusunu anlarım”
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	X		
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.			4-“Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilirim
7	Okuduğum İngilizce bir metni kendi cümlelerimle başkalarına aktarabilirim.			1-Konuşma becerisine daha uygun bir madde 6- Aktarma yazılı mı sözlü mü
8	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	X		
9	Bir okuma parçasını yüksek sesle anlaşılır şekilde okuyabilirim.			1-Pronunciationa daha uygun
10	İngilizce katalog, kullanma kılavuzu, afiş, mönü vb. yazılı metinleri anlayabilirim.			4-Çok fazla konu içeriyor her bir madde tek bir davranışı ya da konuyu yoklamalı. Mönüyü anlayabilir ama kullanma kılavuzlarını anlayamayabilir
11	İngilizce bir metin çok zor görüldüğünde bile, onları okumaya çalışırım.			1-Self(intrinsic) motivationla alakalı sadece okuma becerisiyle alakalı değil 2-Duyuşsal öğrenme stratejilerine giriyor.
12	İngilizce okuma etkinliklerini yapmadan önce yardıma ihtiyaç duyarım.			2-‘İngilizce bir metni okurken yardıma ihtiyaç duyarım’ olabilir mi? Gerçi bu durumda 1. maddeye yakın oluyor 5-Yardımanın türü belirtilmemiş, cevaplayan açısından belirsizlik olabilir. Kimden? Ne tür bir yardım?
13	İngilizce sınavlarında okuma bölümde başarılı olacağıma inanıyorum.	X		
	YAZMA	X		
1	Giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşan iyi bir paragraf yazabilirim.			1-Paragraf ya da kompozisyon diye uyarılansa daha iyi olur 3-Paragrafta giriş gelişme sonuç olur mu? Buna paragraf mı deniyor?:)
2	Bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	X		
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	X		
4	Verilen bir konuda iyi bir kompozisyon yazabilirim.			5-Bunu öğrenci nasıl değerlendirebilir? Geçmişe dönük not durumuna göre belirtirse nesnel olur ancak. “iyi” bir öğrenci için 100 üzerinde 60 diğeri için 90 olabilir.

5	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.			4-Yazılı olarak düşüncelerimi tam ve açık bir şekilde...” Aksi halde yazma becerisindeki yeterlik değil öğrencinin kendisini nasıl rahat olarak ifade ettiği sınıdır. 5-5. soru ile çok fark yok gibi
6	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.			1-Self(intrinsic) motivationla alakalı sadece yazma becerisiyle alakalı değil 2-Duyuşsal öğrenme stratejilerine giriyor. 6- Metin mi teks mi?
7	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	X		
8	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	X		
9	Günlük yaşamda kendimi yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)	X		
10	Anadili İngilizce olan bir arkadaşımınla yazışabilirim.	X		
11	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	X		
12	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yapmadan önce yardıma ihtiyaç duyarım.			4-Yapmadan önce mi yoksa yaparken mi
13	İngilizce sınavlarında yazma bölümünde başarılı olacağıma inanıyorum.			2-Okuma bölümü 12. maddedeki eleştirimle birlikte düşünün.
	DİNLEME			
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.			1-Okuma becerisinin ilk maddesindeki durum.Konuşulan şeyin seviyesi biraz daha clear hale getirilebilir. 5-Çok genel bir ifade. Öğretmenin dediklerini mi? Native konuşucuları mı? Filmleri mi? vs
2	Duyduğum İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.			2-Duyduğum yerine ‘Dinlediğim’ daha iyi olabilir
3	Duyduğum bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	X		
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	X		
5	İngilizce dinlediklerimi kendi cümlelerimle yeniden ifade edebilirim.			1-Speaking becerisine kayıyor.
6	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra, duyduklarımınla ilgili soruları cevaplayabilirim.	X		
7	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.			4-Ayrı ayrı sorulabilir. Daha da spesifik olarak haber programları bir maddede filmler ayrı bir

				maddede
8	Bir konuşma dinlediğimde resmî dille, günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	X		
9	Dinleme ile ilgili verilen görevleri yapmadan önce yardıma ihtiyaç duyarım.			2-Okuma bölümü 12. maddedeki eleştirimle birlikte düşünün.
10	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.			4-Bir İngilizce konuşmayı dinlerken. "Okuma sözcüğü kafa karıştırabilir
11	İki kişi arasında geçen kısa bir konuşmayı anlayabilirim.	X		
12	İngilizce sınavlarında dinleme bölümünde başarılı olacağıma inanıyorum.			4-sınavlarının dinleme bölümlerinde
	KONUŞMA	X		
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)			1-Bu madde bence uygun ve aynı net açıklama diğer becerilerin ilk maddelerinde de verilebilir.
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, bir yere başvurma vb.)	X		
3	İngilizce konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edebilirim.	X		
4	Amaca ve duruma göre resmî ya da resmî olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	X		
5	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	X		
6	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	X		
7	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	X		
8	Telaffuzu birbirine yakın sesleri doğru kullanma konusunda yeterliyim. (Örneğin, "eat" ve "it" ...)	X		
9	İngilizce konuşmalarında günlük dilde kullanılan ve duygusal tepki belirten sesleri kullanabilirim. ("oh, yeah, really" vb.)	X		
10	Konuşma becerisi ile ilgili verilen görevleri yapmadan önce yardıma ihtiyaç duyarım.			2-Okuma bölümü 12. maddedeki eleştirimle birlikte düşünün. 4-İfade açık değil görev derken ders içi etkinlik mi ödev mi kastediliyor belirtmeli. Yapmadan önce mi ? Yaparken mi
11	Dilbilgisi kurallarına uygun olarak İngilizce konuşabilirim.			5-Öğrencinin bu konuda nasıl bir farkındalığı olabilir? Hata yapıp yapmadığını bilebilir mi?
12	İngilizce sınavlarında konuşma ile ilgili bölümde başarılı olacağıma inanıyorum.			4-Sınavlarının konuşma bölümlerinde

EK 3 İNGİLİZCE'YE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ UZMAN KANISI FORMU

Değerli Öğretim Üyesi,
Aşağıdaki ölçek Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Tutum kavramını dikkate alarak maddelerin uygun olup olmadığını karşısına "X" ile işaretleyiniz. Belirtmek istediğiniz diğer görüşleri, görüşleriniz kısmına yazabilirsiniz. Değerli zamanınızı ayırdığınız ve ilgilendiğiniz için teşekkür ederim.

Burcu HANCI
YANAR

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçekte İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Elde edilen bilgiler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ve ikinci bölümde ise İngilizce dersine yönelik tutum maddeleri yer almaktadır. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz ve anketteki tüm maddeleri eksiksiz cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

I. BÖLÜM

1.Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2.Yaşınız:.....

3.Sınıfınız:.....

4.Bölümünüz:.....

5. Hazırlık okudum: Evet () Hayır ()

6. İngilizce dersine haftada kaç saat çalışıyorsunuz?

Hiç çalışmıyorum ()

1-2 saat çalışıyorum ()

3-4 saat çalışıyorum ()

4-5 saat çalışıyorum ()

5-6 saat çalışıyorum ()

Daha fazla çalışıyorum.....

7. En çok hangi amaçla İngilizce öğreniyorsunuz? (Sadece birini işaretleyiniz)

Dersten geçmek ()

Yabancılarla iletişim kurmak ()

İyi bir iş bulmak ()

Yurt dışına gitmek ()

Kariyer yapmak ()

Kararsızım () Diğer.....

II. BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerden size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz. (X)	Uygundur	Uygun değildir	Görüşler
TUTUMLAR			
1. İngilizce sevdiğim bir derstir +	X		1.Dersi eklenmeli
2. İngilizce derslerine istediğim için katılıyorum. +	X		
3. İleride de İngilizce kursları almayı düşünüyorum.+			4. İleride yerine Gelecekte...
4. İngilizce dersinde sıkılıyorum. –	X		
5. İngilizce zor bir derstir. –		X	3.Zor olduğunu düşünmek bile olumlu tutum ifade edebilir.
6. İngilizce dersinde çok eğleniyorum. +	X		
7. İngilizce dersinden nefret ediyorum-	X		
8. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim. -	X		
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.-		X	1.Bu tutum ifade değil gibi. 2.Uygun değil
10. İngilizce bilmenin ilerde iş şansımı arttıracığını düşünmüyorum. -		X	2.Uygun değil 3. Tutum göstergesi değil
11. İngilizce hikâye kitapları okuyorum.+		X	2.Uygun değil
12. İngilizce sınavından çekinirim.-			4. Çekinirim yerine korkarım.
13. Okul bittikten sonra asla İngilizce görmek istemiyorum.-	X		
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam. -	X		

15. İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.+		X	2.Uygun değil
16. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.+		X	2.Uygun değil
17. Anadili İngilizce olan arkadaşlar edinmek istiyorum. +		X	2.Uygun değil
18. İngilizce metin okumaktan hoşlanmam.-		X	2.Uygun değil
19. İngilizce oyunlar oynamam.-		X	2.Derste oyunlar oynamaktan hoşlanmam
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.-		X	2.Uygun değil
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.+		X	2.Uygun değil 4. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir.
22. İngilizce dersi benim için boş zaman harcamaktır.-	X		
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.-	X		
24. İngilizce derslerinde işlenen konuların önemli olduğunu düşünmüyorum .-	X		
25. İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.-		X	2.İngilizce dersinde
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.-		X	2.İngilizce dersine
27. İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider.+		X	2.Uygun değil
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.+	X		
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.+		X	Bunu düşünse bile olusuz tutumda olabilir.
30.İngilizce konuşursam statüm		X	1.Görüş gibi

yükselir.			2.uygun değil
31. İngilizce konuşan iki kişi duyduğumda konuşmalar kulağıma çok hoş gelir.+		X	1.Cümle iyi değil 2. Uygun değil
32. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim.+		X	2.Uygun değil
33. İngilizce dergiler okumak benim için çok eğlencelidir.+		X	2.Uygun değil
34. İngilizce konuşurken kendimi anadilimi konuşur gibi hissediyorum.+		X	1.Özyeterlik gibi. 2. Uygun değil 3. Etik kuruldan geçmeyebilir.
35. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum.+			4. E-posta, kartpostal, vb.
36. İngilizce okuma becerilerine yönelik ödevler beni endişelendirir.-	X		
37. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır.-		X	2.Uygun değil 3. 18 ile birbirine çok yakın
38. Yapacak daha eğlenceli aktiviteler olsa bile İngilizce çalışabilirim.+		X	1.Uzun bir cümle 4. aktvite yerine etkinlik
39. Kendimi İngilizce çalışmaya motive ederim.+			3. Olumlu tutumdan değil de sorumluluk sahibi olmaktan ya da çalışkanlıktan kaynaklanıyor olabilir.
40. İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak benim için çok zordur.-	X		
41. İngilizce dersinde öğrenemediğim durumlar olduğunda öğretmenime sorup öğrenmek isterim.+		X	1.Çok uzun
42. İngilizce dersinden iyi not almak benim için önemli değildir .-	X		
43. Verilen ödevler çok sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim.+		X	1. 39 daha iyi. 3. Sıkıcı sözcüğü nedeniyle uygun gelmedi.
44. İngilizce metinler yazmaktan hoşlanmıyorum .-		X	2.Uygun değil
45. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissedirim.-	X		
46. İngilizce öğrenmek ilgimi çeker.+		X	2.Uygun değil

47. İngilizce derslerinde, farklı dil ve kültürleri tanımak ilgimi çeker. +		X	1. Farklı kültür?
48. İngilizce derslerini ipe çekerim. +	X		
49. İngilizce dersinde öğrendiğim kelimeleri veya cümle kalıplarını unuttuğumda ders çalışma isteğim azalır.-		X	1. Uzun bir cümle 3. Öğrenme stratejilerine daha yakın.
50. İngilizce olarak iletişim kurmanın anlamsız olduğunu düşünürüm.-		X	1. Görüş 2.Uygun değil
51. İngilizce öğrenmek insanın bakış açısını genişletir.+		X	1. Görüş 2.Uygun değil
52. İleride İngilizce kullanmamı gerektirecek bir meslek seçmeyi düşünmem.-		X	2.Uygun değil 4. Meslek seçmeyi düşünmem yerine işte çalışmak istemem.
53. Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçirmekten zevk alırım.+	X		
54. İngilizce dersiyle ilgili bir problemim olduğunda çalışma hevesimi kaybederim.-			3. Bütün drslerde öyle olabilir. Öğrenme staretjilerini ölçmeye daha yakın .
55. İngilizce dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider. +	X		
56. İngilizce dersinde parmak kaldırmaya çekinirim. -		X	1. Özyeterlik gibi. 3. Öğrenci her zaman çekiniyor olabilir.

Olumlu ifadeler: 1, 2, 3, 6, 11, 15, 16, 17, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 43, 46, 47, 48, 51, 53, 55.

Olumsuz ifadeler: 4, 5, 7, 8, 9,10, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 36, 37, 40, 42, 44, 45, 49, 50, 52, 54, 56.

EK 4**ÖZYETERLİK ALGISI DENEME UYGULAMASI FORMU****YABANCI DİL ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ**

Bu ölçek Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik algılarını belirlemek için hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Sizden her bir soruyu cevaplamanız beklenmektedir, çünkü bazı soruları boş bırakmanız durumunda ölçek geçersiz olacaktır.

Ölçekteki maddelere size uyan ifadeleri işaretleyerek cevap veriniz. İfadeler “Bana hiç uymuyor, Çok az uyuyor, Biraz uyuyor, Oldukça uyuyor, Bana tamamen uyuyor” olmak üzere beş adettir. **Önermelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir.**

Zaman ayırdığınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

Ege Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Sınıfınız:

Bölümünüz:

Yaşınız:

Hazırlık okudum: Evet () Hayır ()

		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen
	OKUMA					
1	İngilizce bir metin 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	Bir okuma parçasını yüksek sesle anlaşılır şekilde okuyabilirim.	1	2	3	4	5

9	İngilizce yazılı basit metinleri anlayabilirim (Katalog, kullanma kılavuzu, afiş, mönü vb.)	1	2	3	4	5
10	İngilizce bir metin çok zor görüldüğünde bile, onu okumaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11	İngilizce okuma etkinliklerini yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
12	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	Anadili İngilizce olan bir kişiyle yazışabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
11	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
12	İngilizce sınavlarının yazma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
DİNLEME						
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile, günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Dinleme ile ilgili verilen görevleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

9	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
10	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	İngilizce konuşurken sözcükleri doğru telaffuz edebilirim.	1	2	3	4	5
4	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
6	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
8	Telaffuzu birbirine yakın sesleri doğru kullanma konusunda yeterliyim. (Örneğin, eat and it...)	1	2	3	4	5
9	İngilizce konuşmalarımdaya günlük dilde kullanılan ve duygusal tepki belirten sesleri kullanabilirim. (oh, yeah, really vb.)	1	2	3	4	5
10	Konuşma becerisi ile ilgili verilen görevleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
11	Dilbilgisi kurallarına uygun olarak İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
12	İngilizce sınavlarının konuşma ile ilgili bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5

EK 5.TUTUM ÖLÇEĞİ DENEME UYGULAMASI FORMU İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçekte İngilizce'ye yönelik tutumlarınızı ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Elde edilen bilgiler yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise İngilizce'ye yönelik tutum maddeleri yer almaktadır. Önergelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, size uygun olan ifadenin altındaki rakamı yuvarlak içine alınız. Ölçekteki tüm maddeleri eksiksiz cevaplandırınız. **Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.**

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

1. İngilizce dersine haftada kaç saat çalışıyorsunuz?

Hiç çalışmıyorum ()

1-2 saat çalışıyorum ()

3-4 saat çalışıyorum ()

4-5 saat çalışıyorum ()

5-6 saat çalışıyorum ()

Daha fazla çalışıyorum. (Saatini lütfen yazınız).....

2. En çok hangi amaçla İngilizce öğreniyorsunuz? (Sadece birini işaretleyin)

Dersten geçmek ()

Yabancılarla iletişim kurmak ()

İyi bir iş bulmak ()

Yurt dışına gitmek ()

Kariyer yapmak ()

Kararsızım ()

Diğer.....

Aşağıdaki maddelerden size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.	Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
TUTUMLAR					
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce derslerine istediğim için katılıyorum.	5	4	3	2	1
3. Gelecekte İngilizce kursları almayı düşünüyorum.	5	4	3	2	1

4. İngilizce dersinde sıkılıyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce zor bir derstir.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde çok eğleniyorum.	5	4	3	2	1
7. İngilizce'den nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
8. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim.	5	4	3	2	1
9. İngilizce hikâye kitapları okuyorum.	5	4	3	2	1
10. İngilizce sınavından korkarım.	5	4	3	2	1
11. Okul bittikten sonra asla İngilizce görmek istemiyorum.	5	4	3	2	1
12. İngilizce çalışmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
13. İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.	5	4	3	2	1
14. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	5	4	3	2	1
15. Anadili İngilizce olan arkadaşlar edinmek istiyorum.	5	4	3	2	1
16. İngilizce metin okumaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
17. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
18. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir.	5	4	3	2	1
19. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	5	4	3	2	1
20. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	5	4	3	2	1
21. İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
22. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	5	4	3	2	1
23. İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider.	5	4	3	2	1
24. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	5	4	3	2	1
24. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
26. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim.	5	4	3	2	1
27. İngilizce dergiler okumak benim için çok eğlencelidir.	5	4	3	2	1
28. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, e-posta, mektup vb.).	5	4	3	2	1
29. Okuma becerilerine yönelik ödevler beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
30. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır.	5	4	3	2	1
31. Yapacak daha eğlenceli etkinlikler olsa bile İngilizce çalışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
32. Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur.	5	4	3	2	1
33. İngilizce dersinde anlamadığım noktaları öğretmenime sorup öğrenmek isterim.	5	4	3	2	1
34. İngilizce dersinden iyi not almak benim için önemli değildir.	5	4	3	2	1
35. İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim.	5	4	3	2	1
36. İngilizce metinler yazmaktan hoşlanmıyorum.	5	4	3	2	1
37. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissederim.	5	4	3	2	1
38. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmez.	5	4	3	2	1

39. İngilizce derslerini ipe çekerim.	5	4	3	2	1
40. Gelecekte İngilizce kullanmamı gerektirecek bir işte çalışmak istemem.	5	4	3	2	1
41. Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm.	5	4	3	2	1
42. İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim.	5	4	3	2	1
43. İngilizce dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
44. İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum.	5	4	3	2	1

EK 6 İNGİLİZCE ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Verdiğiniz cevaplar yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Önergelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, size uygun olan ifadenin altındaki rakamı yuvarlak içine alınız. **Ölçekteki tüm maddeleri eksiksiz cevaplandırınız.**

Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederim.

Burcu HANCI YANAR

Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Sınıfınız:

Bölümünüz:

Yaşınız:

Hazırlık okudum: Evet () Hayır ()

1. İngilizce dersine haftada kaç saat çalışıyorsunuz?

Hiç çalışmıyorum ()

1-2 saat çalışıyorum ()

3-4 saat çalışıyorum ()

4-5 saat çalışıyorum ()

5-6 saat çalışıyorum ()

Daha fazla çalışıyorum. (Saatini lütfen yazınız).....

2.En çok hangi amaçla İngilizce öğreniyorsunuz?

Dersten geçmek ()

Yabancılarla iletişim kurmak()

İyi bir iş bulmak ()

Yurt dışına gitmek ()

Kariyer yapmak ()

Diğer ()

		I. BÖLÜM				
OKUMA		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1	İngilizce bir metin 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						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim.(özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME						
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile, günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK 7 İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddelere göre size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
TUTUMLAR					
1. İngilizce derslerine istediğim için katılıyorum.	1	2	3	4	5
2. İngilizce dersinde sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
3. İngilizce zor bir derstir.	1	2	3	4	5
4. İngilizce'den nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
5. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce sınavından korkarım.	1	2	3	4	5
7. İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	1	2	3	4	5
9. İngilizce metin okumaktan <u>hoşlanmam</u> .	1	2	3	4	5
10. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	1	2	3	4	5
11. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir.	1	2	3	4	5
12. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	1	2	3	4	5
13. İngilizce konuşmaktan <u>hoşlanmam</u> .	1	2	3	4	5
14. İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
15. İngilizce dersini kaçırmak <u>istemem</u> .	1	2	3	4	5
16. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
17. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
18. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, e-posta, mektup vb.).	1	2	3	4	5
19. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
20. Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur.	1	2	3	4	5
21. İngilizce dersinde anlamadığım noktaları öğretmenime sorup öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
22. İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
23. İngilizce metinler yazmaktan <u>hoşlanmıyorum</u> .	1	2	3	4	5
24. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissederim.	1	2	3	4	5
25. İngilizce öğrenmek ilgimi <u>çekmez</u> .	1	2	3	4	5
26. İngilizce derslerini ipe çekerim.	1	2	3	4	5
27. Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm.	1	2	3	4	5
28. İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim.	1	2	3	4	5
29. İngilizce dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
30. İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum.	1	2	3	4	5

EK 8 AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

» European Language Portfolio - Avrupa Dil Portfolyosu Nedir ?

Okulda veya okul dışında dil öğrenen veya öğrenmiş kişilerin, dil öğrenme konusundaki deneyimleri ile yaşadıkları kültürel deneyimleri kayıt edip ifade edebilecekleri bir dökümandır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı' na (The Common European Framework) dayalı bir değerlendirme sistemidir. "Öğrenen Özelen ve "Kendini Değerlendirme" bu portfolyonun dayandığı eğitim kavramlarıdır

» Avrupa Dil Portfolyosu'nun Bölümleri

Dil Pasaportu : Konuştuğunuz diller ve düzeyleri ile ilgili bazı kişisel bilgiler ve Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü' nce geliştirilmiş düzeyi göstergeleri bulunur.

Yabancı Dil Özgeçmişi : Kendini farketme (öğrenmeyi öğrenme), kültürlerarası deneyimler ve "yapabilirim" ifadeleri (kendini değerlendirme) yer alır.

Dosya : Sertifika, diploma, proje örnekleri ve makale gibi belgeler bulunur.

» [Elektronik Dil Portfolyosu'nu bilgisayarınıza indirmek için TIKLAYINIZ](#)

» Dil Düzeyi Göstergeleri

Avrupa Dil Portfolyosu' nda 6 dil düzeyi (A1,A2,B1,B2,C1,C2) bulunmaktadır. Aşağıdaki çizelge "Küresel Ölçek" (Global Scale) olarak adlandırılır.

Temel Kullanıcı	A1	Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir. Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir. Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.
	A2	Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.
Bağımsız Kullanıcı	B1	Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşüncelerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olmaları halinde metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.
	B2	Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini tartışarak ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda tartışmalar yürütebilir.
Yetkin Kullanıcı	C1	Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinleri anlayabilir ve kendi akıcı bir şekilde ifade edebilir.

Kullanıcı	Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Farklı ya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir.
	C2
	Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.

» Kendini Değerlendirme Çizelgesi

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
ANLAMA	Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister ortamında olsun konuşma tür anlamakta zor çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, alışabileceğim hızda zamana ihtiyacı olabilir.
	Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanı yazınsal makaleler, yazınsal yapıtlar, soyut, yapısal dilbilgisel açılımlar, karmaşık her türden metinleri kolayca okuyabilir ve anlayabilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan türlü konuşma türüne katılmaya hazırım ve konulara ilişkin ifadeleri kullanabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde edebilir, anlamda ayrırımları keskin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Sorunla karşılaşınca geriye dönüp karşımdaki insanla fark etmelerine vermeyecek ustalıkla ifade yeniden yapılandırabilirim.
	KONUŞMA	Sözlü Anlatım	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve

		kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirinebağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	noktaları ayrırt anımsaması yardımcı olacak konuşmamı et mantıksal bir ş yapılandırabilirim akıcı bir betimle da karşıt gö sunabilirim
YAZMA	Yazılı Anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kopozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup akıcı metin yazabilirim Okuyucunun ö noktaları ayrırt anımsaması yardımcı olacak mantıksal yapılandırılmay durum ortaya karmaşık mekt raporlar ya makaleler yaz Meslekî ya da yapıt özetler eleştirileri yazabilirim
© Council of Europe / Conseil de l'Europe							

[İletişim](#) | [İnsan Kaynakları](#) | [Bayilik Koşulları](#) | [Avrupa Dil Pasaportu](#) | [Online TESOL](#) | [TOEFL iBT Kayıt Video](#) | [Sosyal Aktiviteler](#) | [Atatürk Köşesi](#)

[Ücretsiz NLP Semineri](#) | [Portfolyo Doğrulama Merkezi](#) | [Şikayet & Öneriler](#) | [Hızlı Ön-Kayıt](#) | [Programlarımız](#) | [Evde İngilizce](#)

"Amerikan Kültür Derneği®", Amerikan Kültür Derneği İktisadi İşletmesinin tescilli markasıdır.

Tüm Hakları Saklıdır © 2001-2008

EK -9 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDAN ALINAN ARAŞTIRMA İZİNİ

MEMUR : BURCU HANCI YANAR

İZMİR VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 47300
Konu : Burcu HANCI YANAR'ın
Araştırma İzni

24 Aralık 2007

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi : a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığının 28/11/2007 tarihli ve 4146 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Rektörlüğünün Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi (b) yazısında; Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu HANCI YANAR'ın "Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için hazırlanan "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Yabancı Dil Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ekli listede bulunan Ortaöğretim Okullarında uygulanmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeğin ekli listede belirtilen ortaöğretim okullarında, 2007-2008 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN
Müdür

OLUR

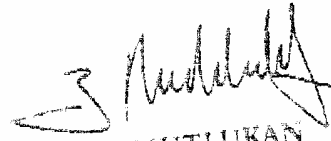
18/12/2007

Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

18/12/2007 Memur : S. GÜL

Ek 2: Araştırma Kapsamında Çatışılması Planlanan İlçe ve Okul Adları

İlçe adı	Ortaöğretim Okulunun Adı
Çiğli	Teğmen Ali Rıza Akıncı Anadolu Lisesi
	Milli Piyango Anadolu Lisesi
	Yıldız Tınas Anadolu Lisesi
Bornova	Cem Bakıoğlu Anadolu Lisesi
	Suphi Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi
	Bornova Anadolu Lisesi
	Yunus Emre Anadolu Lisesi
	Hatice Güzelcan Anadolu Lisesi
Karşıyaka	Karşıyaka Anadolu Lisesi
	Karşıyaka Merkez Anadolu Lisesi
	Cihat Kora Anadolu Lisesi
	Gümüşpala Anadolu Lisesi
	Atakent Anadolu Lisesi
Konak	Atatürk Anadolu Lisesi
	İzmir Kız Anadolu Lisesi
	Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi
	İzmir Anadolu Lisesi
	Konak Anadolu Lisesi
	Hürriyet Anadolu Lisesi
	Haydar Rüştü Öktem Anadolu Lisesi
	Konak Kenan Evren Anadolu Lisesi


Zahide MUTLUKAN
Şube Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

6841 SOK. NO:52 EVKA-2 ÇİĞLİ
İZMİR

Telefon 0 232 3299442
E-posta
burcuhanci1205@hotmail.com

BURCU HANCI YANAR

Kişisel Bilgi

Medeni durum:Evli
Milliyet:Türkiye Cumhuriyeti
Yaş: 26
Doğum Yeri:İzmir

İş deneyimi

2004-2005 M.E.B. Rize Sağlık Meslek Lisesi RİZE
2005- Mehmet Hikmet Kaşerci İlköğretim Okulu İZMİR
İngilizce Öğretmenliği

Eğitimi

2000-2004 Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı
2006- Ege Üniversitesi Eğitim Programları Öğretim Yüksek Lisans

Katıldığı kurslar

Toplam Kalite Yönetimi
MEB Bilgisayar Teknolojileri Kullanımı

İlgi alanları, etkinlikler

Öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim psikolojisi

Gönüllü çalışma deneyimi

2002-2004 Üniversite Kütüphanesi

Bildiği diller

İleri seviyede İngilizce, alt seviyede Almanca

Memuriyet dereceleri

657 sayılı devlet memuriyetinin 7/2 derecesi

ÖZET

Bu araştırmada hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algıları ve İngilizce'ye yönelik tutumları incelenmektedir. Çalışma ilişkiel tarama türünde, nicel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı; yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil özyeterlik algılarını karşılaştırmak ve bu grupların tutumlarıyla özyeterlikleri arasındaki ilişkiye bakmaktır.

Araştırmanın örneklemini, İzmir ilinde yer alan 48 Anadolu Lisesi'nden seçkisiz olarak belirlenen 15 okulun hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ve hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenci sayısının yoğunlaştığı Konak, Bornova, Karşıyaka, Çiğli ve Menemen ilçelerinde bulunan okullardan seçilen öğrenciler küme örnekleme yöntemiyle çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya, ölçeklerin deneme uygulaması sırasında 300 öğrenci, esas uygulama sırasında 775 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin özyeterlik algıları ve tutumları araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler ile belirlenmiştir. Ölçekler oluşturulurken ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve her iki ölçek için de madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla taslak formlar için uzman kanıları alınmıştır. Uzmanların eleştirileri dikkate alınarak uygun olmayan maddeler ölçeklerden çıkarılmış ve deneme formları oluşturulmuştur. Bu formlar 300 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasının sonunda elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi yapılmış, ölçeğin boyutları belirlenmiş, faktör yükü düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra doğrulamalı faktör analizleri yapılarak modellerin uyumlarına bakılmıştır. Nihai ölçek formlarında özyeterlik algı ölçeğinde 34 madde, tutum ölçeğinde ise 15 olumlu 15 olumsuz olmak üzere 30 madde yer almaktadır. İngilizce özyeterlik algı ölçeğinin güvenirliliği 0.97, tutum ölçeğinin ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde gruplar arasındaki özyeterlik algıları ve tutum farklarını bulurken bağımsız gruplar için t-testi kullanılmış, tutumlar ve özyeterlik puanları arasındaki ilişki araştırılırken korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplamaların yapılmasında SPSS programı kullanılmıştır. Bulgulara göre, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, İngilizce'ye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Hazırlık eğitimi alanların özyeterlik puanları,

almayanlardan yüksektir. İngilizce'ye yönelik tutum puanlarında ise hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur, ancak aradaki fark anlamlı değildir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencinin özyeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce hazırlık eğitimi, özyeterlik algısı, tutum, İngilizce özyeterlik algısı, İngilizce'ye yönelik tutum,

ABSTRACT

In this study, English self efficacy perceptions and attitudes towards English of Anatolian High School students who have had English preparatory education and those who have not had are investigated. This is a quantitative survey research. The purpose of the study is to compare English self efficacy perceptions and attitudes of students in both groups, and to reveal the relationship between their attitudes and self efficacy.

Sample of the study includes eleventh class students who have had English preparatory education and eleventh class students who have not had in 15 different schools selected randomly among 48 Anatolian high schools in İzmir. Students were selected from the schools located in the five most populated reasons; Konak, Bornova, Karşıyaka, Çiğli and Menemen using stratified random sample method. 300 students participated in pilot test of scales and 775 in the main application of them. The students' English self efficacy perceptions and attitudes towards English were measured by two scales which were developed by the researcher. While developing scales, first literature about the subject was reviewed and item pool was prepared for two scales. Experts were asked to comment on the trial forms of scales to provide consistency validity. Inappropriate items were excluded from the scales on the account of experts' comments and trial forms administered to 300 students. Data obtained were analyzed using Exploratory Factor Analyses and factors of scales were determined and items with low weighted were excluded. Then, improved fit was confirmed by a Confirmatory Factor Analyses. Actual "English Self Efficacy Scale" consists 34 items and "Attitudes towards English Scale" consists 15 positive and 15 negative statements of 30 items. Reliability coefficient of English self efficacy scale was calculated 0.97 and the reliability coefficient of attitudes towards English scale was calculated 0.95. While analyzing the data, to reveal the difference between self efficacy and attitudes inter groups; independent groups t-test and to find out the relationship between self efficacy and attitudes within groups; Pearson correlation coefficient were used. SPSS program were used in these calculations.

Findings indicated that; there was a significant difference between the self efficacy perceptions of students who have had English preparatory education and those who have not. There was no significant difference between the attitudes of the groups

for English. Self efficacy scores of students taken English preparatory education were higher than the scores of the students who have not taken it. However attitude scores of students who have not had preparatory education were higher than the others, but there was no significant difference between them. In addition, self efficacy and attitudes of the groups correlated positively.

Key Words: English preparatory education, Self efficacy perception, Attitude, English Self efficacy perception, Attitudes towards English.