

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM 1. ve 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ**

T. Fulya Ardıç EKİZ

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN 2012
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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


T. Fulya Ardiç EKİZ

ilköğretim 1- ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce Dersine
Möretke Tutarlılığını İnceleme adlı Yüksek Lisans / Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi
Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Ad Soyad İmza

Tezide Fulya Ardic EWT


Danışman

Ad Soyad İmza

Yrd. Doç. Dr. Hasan Bozgeyikli


Prof. Dr. Mustafa Celil ABD Başkanı

Ad Soyad İmza



ÖNSÖZ

Bu çalışma ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir’de ilköğretim kademesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Son yıllarda oldukça fazla sayıda bilim insanı tarafından dikkat çekilen tutum kavramının irdelenmesi ve ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik sahip oldukları tutumlarının karşılaştırılması bu araştırmanın en önemli yanısıdır. Araştırmada İngilizce dersine yönelik tutum kavramı okul ortamında ele alınmış ve farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı incelmeler yapılarak istatistiki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bana pek çok kişinin yardım ve desteği olmuştur. Öncelikle Danışmanım, Değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın Hasan BOZGEYİKLİ’ ye araştırmanın ilk gününden itibaren verdiği destek ve sunduğu bilgilerden ötürü teşekkür etmek isterim. Araştırmada veri toplama sürecinde izlenecek yol konusunda önerilerde bulunan, istatistiksel analizlerin yapılması aşamalarında yardımlarını esirgemeyen, Ahi Evran Üniversitesi Öğretim Üyesi Sayın Mustafa TÜRKYILMAZ’ a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Ayrıca çalışmam süresince gösterdikleri destek, sabır ve ilgiden dolayı değerli anneme, babama, kardeşime ve sevgili eşim Deniz’e, tezin yazım ve dilbilgisi kuralları açısından değerlendirilmesini yapan kuzenim Hüseyin Kahveci’ ye, tutum ölçeğini uygularken her türlü desteğini sunan ablam Derya Ekiz Dinç’ e ve sevgili öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İLKÖĞRETİM 1. ve 2. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

T. Fulya Ardıç EKİZ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi Haziran 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri kademe, eğitim görülen yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu ve dershaneye gitme değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim döneminde Kırşehir ili ve ilçelerinde eğitim gören 1. ve 2. kademe öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 489 öğrenci ve 10 öğretmen katılmıştır.

Hem nitel hem de nicel bir çalışma olan araştırmada tarama ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 bilgisayar paket programında çözümlenmiş ve verilerin analizinde t-testi ve ANOVA istatistikî yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” yoluyla toplanmıştır.

Çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş ve araştırmanın problemi yer almaktadır. İkinci bölümde, tutum ve daha önceki çalışmalar kapsamlı olarak incelenmiştir. Üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular, beşinci bölümde tartışma yer almaktadır. Altıncı bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, İngilizceye Yönelik Tutum, Duyuşsal Faktörler

A COMPARATIVE ANALYSIS OF 1. and 2. GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ENGLISH COURSE

T. Fulya Ardiç EKİZ

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, June 2012

Thesis Consultant: Assist. Prof. Hasan BOZGEYİKLİ

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine if the attitudes of 1. and 2. grade primary school students towards English lesson differ according to such variables as gender, educational grade, living condition, educational background of mother, educational background of father, income level of family and course attendance. The population of the study includes the primary school students and English language teachers during the 2010–2011 academic year in Kırşehir. 489 primary school students and 10 English language teachers attended to this research.

Descriptive and semi-structured interview methods were used for this both quantitative and qualitative research. The qualitative data were collected via “Personal Information Form” and “Scale for Attitudes Towards English” developed by the researcher. The collected data were analyzed by SPSS 16.0 statistical package programme and t-test and ANOVA were used to analyzed the data.

Research's quantitative data were collected via “Teacher Interview Form” developed by researcher.

The study has six parts. The first part includes introduction and the problem of the research. In the second part, the concept of attitude and previous studies are investigated in detail. The third part includes the methodology and the forth one includes findings, the fifth part includes discussion and the sixth part includes results and suggestions.

Keywords: Attitudes, Attitudes towards English, Affective Factors

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	vii
1.GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.2.1. Alt Amaçlar.....	8
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	11
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	11
1.6. TANIMLAR.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. TUTUM VE TANIMLARI	12
2.2. TUTUM BİLEŞENLERİ.....	14
2.2.1. Bilişsel Bileşen	14
2.2.2. Duyuşsal Bilişen.....	14
2.2.3. Davranışsal Bileşen.....	15
2.3. TUTUMLARIN ÖZELLİKLERİ.....	16
2.3.1. Güç Derecesi.....	16
2.3.2. Karmaşıklık	16
2.3.3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik	17
2.3.4. Tutumlar Arası Tutarlılık	17
2.4. TUTUMLARIN YAPISI	17
2.5. TUTUMLARIN İŞLEVLERİ	18
2.5.1. Tutumların Bilgi İşlevi.....	18
2.5.2. Tutumların Araçsal/ Faydasal İşlevi.....	18
2.5.3. Tutumların Değer İfade Edici İşlevi	19
2.5.4. Tutumların Ego Koruyuculuk İşlevi	19
2.6. TUTUM- DAVRANIŞ İLİŞKİSİ	19
2.7. TUTUM OLUŞUMU	22
2.7.1. Tutum Oluşumunda Belirleyici Olan Etkenler.....	23
2.7.1.1. İlişkilendirme.....	23
2.7.1.2. Tutum Konusu İle Doğrudan Deneyim.....	23
2.7.1.3. Kalıtsal Aktarım.....	23
2.7.1.4. Fizyolojik Etkenler.....	24
2.7.1.5. Kişilik	24
2.7.1.6. Toplumsallaşma	24
2.7.1.7. Sosyal Sınıf.....	24
2.8. TUTUMLARIN DEĞİŞMESİ	24
2.8.1. Tutum Değişim Kuramları.....	24
2.8.1.1. Öğrenme Kuramları	25

2.8.1.2. Sosyal Yargı Kuramları.....	25
2.8.1.3. Tutarlılık Kuramları.....	25
2.8.1.4. İşlevsel Kuramlar	26
2.9. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ.....	26
2.9.1. <i>Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği</i>	27
2.9.2. <i>Thurstone Ölçeği</i>	28
2.9.3. <i>Osgood Ölçeği</i>	29
2.9.4. <i>Likert Ölçeği</i>	30
2.9.5. <i>Guttman Ölçeği</i>	31
2.10. TUTUMLA İLGİLİ EĞİTİM ALANINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	32
2.11. YABANCI DİL TUTUMU VE YABANCI DİL TUTUMU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	37
YÖNTEM.....	50
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	50
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	54
3.3.1. <i>Kişisel Bilgiler Formu</i>	54
3.3.2. <i>İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği</i>	55
3.3.2.1. Ölçek Geliştirme Süreci	55
3.3.2.2. Ön Uygulama Ölçeği ve Ön Uygulama	56
3.3.2.3. Ön Uygulama Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi	56
3.3.2.4. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular	57
3.3.2.5. İngilizce Tutum Ölçeği Madde Analizi	61
3.3.2.6. İngilizce Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Durumu ..	64
3.3.3. <i>Öğretmen Görüşme Formu</i>	65
3.3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracının Hazırlanması	65
3.3.4. <i>Verilerin Toplanması ve Analizi</i>	66
3.3.5. <i>Görüşmelerin Yapılması</i>	67
BULGULAR	68
4.1. TUTUM MADDELERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	68
4.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME KAYITLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR	89
TARTIŞMA	93
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
6.1. SONUÇLAR	100
6.2. ÖNERİLER	105
6.2.1. <i>Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler</i>	105
6.2.2. <i>Araştırmacılara Yönelik Öneriler</i>	108
KAYNAKÇA	109
EKLER.....	126
EK-1: KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ.....	126
EK-2: İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	127
EK-3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....	129
ÖZGEÇMİŞ.....	130

TABLolar ve GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Giren İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Dağılımı.....	52
Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	52
Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı	53
Tablo 4: KMO ve Barlett Testi Sonuçları	57
Tablo 5: Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri.....	57
Tablo 6: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi.....	60
Tablo 7: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yük Değerleri	60
Tablo 8: İngilizce Tutum Ölçeğini Cevaplayan Üst %27'lik Grup ile Alt %27'lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız T Testi Sonuçları.....	62
Tablo 9: Madde Analizi Sonuçları	64
Tablo 10: Tutum Ölçeğindeki Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Puanlandırılması	65
Tablo 11: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sahip Oldukları Tutumlarının Devam Ettikleri Kademeye Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları	68
Tablo 12: 1. Kademedeki Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sahip Oldukları Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 13: 2. Kademedeki Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Sahip Oldukları Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	72
Tablo 14: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Yerleşim Yeri Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri.....	74
Tablo 14.1: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Yerleşim Yerleri ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Oldukları Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 14.2: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Yerleşim Yerlerine Göre Duygu ve Düşünceler, Değer Verme ve Genel Ortalama Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	76
Tablo 15: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri.....	77

Tablo 15.1: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Olunan Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 15.2: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre İstek ve Değer Verme Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	80
Tablo 16: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri.....	81
Tablo 16.1: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Olunan Tutumlar Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	82
Tablo 16.2: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Duygu ve Düşünceler, İstek, Değer Verme ve Genel Ortalama Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.....	83
Tablo 17: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri.....	84
Tablo 17.1: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Olunan Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	86
Tablo 17.2: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre İstek ve Değer Verme Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	87
Tablo 18: Öğrencilerin Dershaneye Gitmeleri ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Oldukları Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin T Testi Sonuçları	88
Grafik 1: Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	5

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, önemi, amacı, sayıtlıları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Konusu

Yirminci yüzyılın son dönemleri, iletişim ve bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesine, ekonominin küreselleşmesine tanık olmuştur. Küreselleşme ile birlikte sosyal, kültürel, ekonomik değerler ulusal sınırları aşarak uluslararası alanda yayılma fırsatı bulmuştur. Toplumlar arasındaki mesafeler değersizleşmiş, dünya, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin olağanüstü gelişmiş olduğu bir köy haline gelmiştir. Değişik ülkelerden insanlar rahatlıkla bir araya gelip mal ve bilgi alışverişinde bulunmaya başlamışlardır. Ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşmasıyla, farklı toplumsal kültürleri anlamaya çalışmak başat hale gelmiş, bireyler ulusal sınırların ötesinde düşünce biçimleri geliştirmek durumunda kalmışlardır.

Sosyal, siyasal ve ekonomik hayatta meydana gelen değişimler, eğitim alanında da çok ciddi değişiklikler ortaya çıkarmıştır. Uluslararası alanda süren değişim, gelişim ve rekabet karşısında ayakta durabilmek için toplumlar ve bireyler de bu değişimlere ayak uydurmak durumunda kalmıştır. Eğitim sistemlerinin amaçları, yöntem ve yönetim anlayışları da değişmiştir. Birçok ülke gibi Türkiyede, sosyal, kültürel ve politik yaşamını olduğu kadar, eğitim sistemini de küreselleşme sürecine uyarlama çabası içerisine girmiştir.

Eğitimden beklenen bilgiye ulaşmanın yollarını keşfetmiş, ulaştığı bu bilgiyi nasıl kullanacağını öğrenmiş, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmektir. Bilginin hızla iletildiği iletişim çağı olarak nitelenen bu dönemde, bilgiyi edinmek için yabancı bir dil bilmek kaçınılmaz bir duruma gelmiştir. Farklı dil ve kültürlerin ürettiği evrensel bilginin en kısa sürede alınması ve yorumlanması bireylerin ve toplumların ayakta kalabilmesi için gereklidir. Demirel (1999, 5), gittikçe artan uluslararası ilişkiler

karşısında, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarının yetersiz kaldığını ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerinin öğrenilme gereksiniminin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Yabancı dil öğreniminin küresel düzeyde oynadığı rol Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da şu şekilde ifade edilmektedir:

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda, çağdaşlaşmanın temel amacı evrensel standartlara, evrensel bilgi ve değerlere erişebilmektir. Evrenselliğe erişebilme ise bir yönüyle zengin bir bilimsel ve kültürel birikimden, diğer yönüyle de iletişimden, dolayısıyla uluslararası kabul gören yabancı dillerin en verimli şekilde kullanabilmesinden geçmektedir. Yabancı dillerin temel işlevi, haberleşme ötesinde çeşitli ilişkileri ve paylaşımı gerçekleştirmektir. Uygarlık değerlerinin daha akıcı özümsemesi de iletişimde sağlam bir yabancı dil ve kültür bilinci ile gerçekleşebilecektir (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2002).

Ekonomik ve teknolojik gelişmeler, diller arasında İngilizceyi önemli bir yere oturtmuştur. Küresel iletişim, internet, ticaret, bilim, teknoloji, ekonomi, kültür-sanat, bilgisayar dili İngilizcedir. İngilizce 50'den fazla ülkede resmi dildir. Crystal (1985)'e göre İngilizceyi anadil dışında kullanan kişi sayısı 2 milyara yakındır. Gelişmekte olan ülkelerde iki dil konuşan (bilingual) bireylerin sayısı artmakta ve en yaygın öğrenilen yabancı dil İngilizcedir. Bonnet (1997), İngilizcenin yabancı dil öğretiminde ağırlıklı bir konuma sahip olduğunu, geleceğin dünyasının bir ölçüde, anadili İngilizce olmayan insanlar tarafından İngilizce şekillendirileceğini vurgulamaktadır (Aktaran, Tok, 2006, 7).

Ülkemizde de yabancı dil öğretimi denilince akla gelen ilk olarak İngilizce öğretimi olmaktadır. İngilizceden başka diğer yabancı diller de öğretilmektedir. Ülkemizde öğretilen yabancı dillerin % 85'ini İngilizce, % 7-8'ini Almanca, % 4-5'ini Fransızca, % 4-5'ini ise Tarih ve Türk dili bölümleri ile fakültelerinde okutulan Arapça, Farsça, Osmanlıca oluşturmaktadır (Doğan, 1996, 12).

Türkiye, 1980'li yıllardan itibaren AB'ye üye olma sürecinde pek çok uyum ve hazırlık çalışması yapmıştır. Modern kurumların oluşturulması, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi, yönetim anlayışında yenilikler, modern araç-gereçlerin temini gibi sistem düzeyinde değişiklikler yapılmıştır. İngilizce öğretimi ağırlık kazanmıştır. İngilizceye Türk eğitim sistemi içerisinde çok ciddi kaynak ve zaman harcanmaya başlanmıştır. Yabancı dil dersleri, eğitim programlarının vazgeçilmez ögesi haline gelmiştir. 1997–1998 eğitim-öğretim döneminde uygulamaya konulan eğitim reformu ile yabancı dil dersleri ilköğretimin 4. sınıfından itibaren zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesine göre birinci yabancı dil 4. ve 5. sınıflarda haftada üçer saat; 6, 7 ve 8. sınıflarda ise haftada dörder saat okutulmaya başlanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında da, 2001–2002 öğretim yılından itibaren Anadolu Öğretmen Liselerine, 2004–2005 öğretim yılından itibaren de Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerine zorunlu ikinci yabancı dil dersleri konulmuştur. 2005–2006 öğretim yılında yapılan reformla birlikte Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liseleri haftalık ders çizelgelerinde ikinci yabancı dil seçmeli ders olarak, Anadolu Liselerinde ise zorunlu ders olarak yer almış ve 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada ikişer saat olarak uygulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006) ve Türkiye İstatistik Kurumu (2007) verilerine göre, ülkemizde ilköğretim düzeyinde yaklaşık olarak on bir milyon, orta öğretimde ve meslek okullarında yaklaşık altı milyon ve yüksek öğretimde yaklaşık iki milyon öğrenci mevcut olup, farklı öğrenim kademelerinde milyonlarca öğrenci dil öğrenme çabası içerisinde bulunmaktadır (MEB, 2006; TİK, 2007).

Harcanan onca çabaya, meselenin eğitim sistemi içerisinde kapsadığı öneme rağmen, İngilizce öğretimi konusunda yaşanan sıkıntılar bir türlü giderilememiştir. Bu sıkıntılar; öğretim programı, ders kitapları, İngilizce öğretiminden sorumlu olan dal veya sınıf öğretmenleri, öğrenci kaynaklı problemler gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal süreçlerin biri veya birkaçına bağlı olarak yaşanabilmektedir.

Bu sıkıntılar ve sebepleri üzerine birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Fakat bu çalışmalarda ilginin ağırlıklı yanını bilişsel boyut oluşturmuş, duyuşsal boyut ihmal edilmiştir. Çözüm önerileri de yapılan çalışmalara bağlı olarak

bilişsel boyutla ilgili olmuştur. Öğrencinin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği yaşantıların ürünü olan ilgi, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları, istek, derse katılma hevesi, motivasyon, öğrencinin derse karşı sahip olduğu tutum vb. gibi duyuşsal özellikleri ikinci planda kalmıştır.

Eğitimle ilgili araştırma yapan birçok yazar, eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesi için yapılan çalışmalarda duyuşsal özelliklerin araştırılmasının çok sınırlı kaldığını ifade etmiştir (Turgut 1997; Berber ve Sarı 2010; Bacanlı 1999; Demirbaş ve Yağbasan 2004; Aydın ve diğerleri 2009).

Aydın ve diğerleri (2009, 266) İngilizce öğretimi literatürünü incelemiş, birçok çalışmanın yabancı dil öğretiminin bilişsel yönü ile ilgilendiği, motivasyon, kaygı, benlik algısı gibi duyuşsal yönlerin göz ardı edildiği sonucuna varmıştır.

Demirbaş ve Yağbasan (2004), fen bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerini ne ölçüde değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin büyük bir oranının (%43,1) duyuşsal öğrenmeleri değerlendirmeye yönelik çalışma yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Bacanlı (1999, VII-IX), duyuşsal özelliklerin göz ardı edildiğini ifade etmekte ve duyuşsal özelliklerin göz ardı edilmesinin nedenlerini de şöyle sıralamaktadır: Duyuşsal hedeflerin ne olduğu ile ilgili uzlaşmanın zor olması, duyuşsal hedeflerin öğretiminin uzun süreceğinin düşünülüyor olması, duyuşsal hedeflerin alışılmış öğretim metotlarıyla kazandırılmasının güç olması, duyuşsal hedeflerin değerlendirilmesinin güç olması ve bu değerlendirmenin alışılan başarı anlayışının dışında kalması.

Turgut (1997), duyuşsal alanla ilgili çalışmaların öğretim programlarına son 15–20 yıl içerisinde ve düzensiz olarak girdiğini, bu yüzden sınıftaki başarının ve eğitim programlarının değerlendirilmesi için yapılan çalışmaların yetersiz kaldığını ekler. Oysa bir eğitim programını uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluğunun bilinmesi kadar duyuşsal özelliklerinin de belirlenmesi gerekmektedir. Kubanyiova (2006), sınıftaki öğrenme etkinliğinin niteliğini, sadece öğrencilerin bilişsel yetilerinin değil karmaşık duyuşsal ve motivasyonel faktörlerin

belirlediğini ifade eder. Öğrenci eğitim ortamında bilişsel yeterlikleri, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri ile bir bütündür. Buna göre hangi ders ya da kurs söz konusu olursa olsun öğrenme-öğretme etkinliklerinin bunların tümünü geliştirici nitelikte planlanması ve uygulanması gerekmektedir diye ekler (Aktaran, Demirel 1999, 109). Bloom, tam öğrenme modelini açıklarken, öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının da tam öğrenmenin gerçekleşmesinde temel şartlardan biri olduğunu ileri sürmektedir.

Duyuşsal faktörlerin, bireyin başarısını ciddi anlamda etkilediğini, dersle ilgili sahip olunan duyuşsal özelliklerin, okulda gerçekleştirilen öğrenmeler üzerinde olumlu etkileri olduğunu savunan çalışmalar da mevcuttur (Caine ve Caine 1991; Lacknet 1998; Stodolsky, Salk ve Glaessnes 1991; Bernat 2004; Bloom 1979, Akt. Kan ve Akbaş 2006).

Tavşancıl ve Keser, öğrenme düzeyindeki bireysel farklılıkların yaklaşık dörtte birinin duyuşsal özelliklere bağılı olarak ortaya çıktığını belirtir. (Tavşancıl ve Keser, 2002).

Coşkun (2004), öğrencilerin akademik başarıları ile bir takım duyuşsal davranış özellikleri (okula ilişkin tutum vb.) arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Doğan da (2004) duyuşsal değişkenler ile matematiği öğrenme başarısı arasında yakın bir ilişki bulmuştur.

Hanbay (2009, 3), günümüzde eğitimin insanı yalnız bedensel ve zihinsel yönüyle değil, duygularıyla da ele alması gerektiğinin altını çizer. Orbach'a dayanarak insanın düşüncelerinden çok duygularından etkilendiğini ekler. İslim (2006, 3), davranış ve düşünce ayrılmaz bir şekilde bağılıdır. Bu yüzden bilişsel özellikleri geliştirmek için uğraşılırken duyuşsal faktörlerin de göz önüne alınması gerektiğini ifade eder.

Yalın'a göre (1999, 13–16) duyuşsal öğrenmeler, bilişsel ve psikomotor davranışların kazanılmasını da destekler. Bir konuya değer vermeyen, sevmeyen bir kişinin, o konu hakkında bilgi ve beceri sahibi olmak için çaba harcamayacağı çok açıktır. Reyes (1984, 1), "Duyuşsal değişkenler bir bireyin eğitim hayatında matematiğe ne kadar yer vereceğini ve çalışacağını (öğreneceğini), matematiğin içeriğine nasıl yaklaşacağını

belirler’’ demektedir. Reyes’in matematik dersi için vardığı bu sonuç diğer dersler içinde genellenebilir bir gerçektir.

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde öğrencilere duyuşsal davranışlar kazandırma fikri önem kazanmaya başlamıştır. Milli Eğitim Genel Amaçlarında, ilköğretimin amaçlarında, her derse özel hazırlanan ders amaçlarında duyuşsal davranış öğretiminin gerekliliği ve önemi ifade edilir. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında İlköğretim Okulları Müfredatında, öğrencilerin ilgi ve bireysel becerilerinin (duyuşsal özelliklerin) daha fazla dikkate alınacağı bir eğitim programı hazırlanılması gerekçesiyle değişiklikler yapılmıştır.

Öğrencilerin bir dersle ilgili sahip olduğu duyuşsal özelliklerin en önemli göstergesi tutumlarıdır. Tutumlar, sadece duyuşsal özelliklerin bir göstergesi değil, aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal özelliklerdendir. Tutumlar, bireyin eğitim sürecinde çok önemlidir çünkü eğitim- öğretim başarısı öğrencinin okul, dersler, öğretmenler ve arkadaşlarına yönelik olumlu tutum göstermesine bağlıdır. Bu nedenle duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturan tutumlar, bilişsel alan davranışları kadar önemlidir. Araştırmalarla ortaya konulan tutumlarla başarı arasındaki anlamlı korelasyonlar, tutumların en az bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir (Bloom, 1995).

Yabancı dil öğrenimi de büyük oranda öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve tutumlarıyla ilgilidir. Bu duyuşsal özelliklerin, yani öğrencilerin psikolojik durumlarıyla bağlantısı olanların dil öğrenmede etkilerinin oldukça fazla olduğu, bunun da dil öğrenmek isteyen bireylerin duygularının yoğunluğundan kaynaklandığını belirten Chastain (1988, 122), zihinsel olarak hazır olabilmenin ön şartının duygusal hazırlık olduğunu ifade etmektedir. Birçok dil bilimciye göre de yabancı dil öğreniminde, duyuşsal bileşenler, bilişsel yetilerden daha fazla rol oynamaktadır. Eğitimciler tarafından göz ardı edilse de, öğrenciler tarafından sergilenen duyuşsal özellikler, bilgi seviyesi veya dil yetileri kadar önemlidir.

Türkiye’de genel olarak öğrencilerin İngilizce dersini sevmedikleri, İngilizceden korktukları ve diğer derslere göre İngilizce dersinde kaygı düzeylerinin fazla olduğu

bütün bunlara bağlı olarak da İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu yaygın kanısı söz konusudur. Kırşehir’de sene sonu ve başında yapılan öğretmen seminer çalışmalarında, İngilizce öğretmen zümrelerinin en çok tartışılan konu başlıklarından biri öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının nasıl olumlu hale getirilebileceğidir. Bu toplantılarda hâlihazırdaki olumsuz tablonun ilköğretim birinci kademededen (4. ve 5. sınıflarda) ilköğretim ikinci kademeye (6. , 7. ve 8. sınıflar) geçildiğinde artmakta olduğu, yazarın da yer aldığı İngilizce öğretmenleri tarafından kişisel deneyimler olarak sunulmaktadır. Öğrencilerin İngilizce ile tanışmalarında herhangi bir önyargılarının olmadığı, üstüne üstlük belirgin bir ilgi ve alakaya sahip oldukları, ilerleyen sınıflarda ise isteklerinin azaldığı, tutumlarının olumsuza dönüştüğü dile getirilmektedir.

Bu toplantılarda İngilizce öğretmenlerince ifade edilen tablonun araştırılıp somutlaştırılması gerekmektedir. İlköğretim öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları 1. kademededen 2. kademeye geçtiklerinde farklılaşmakta mıdır? Bu sorunun yanıtının olumlu olması halinde 1. kademe ve 2. kademe arasındaki bu farklılığı yaratan etmenlerin ortaya çıkarılması önem kazanacaktır. İngilizce öğretmenleri 2. kademeye geçildiğinde öğrencinin tutumunun farklılaşmasına neden olan etkenleri anlayacak ve işledikleri derslerinde verim elde edebilmek için bu faktörleri göz önünde bulundurabilecektir.

Bu sebeplerle ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi, bu tutumların öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri yerleşim yerleri, ailelerinin eğitim durumları ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilişkisinin araştırılması, iki kademe arasında belirgin bir tutum farkı varsa bu farkı yaratan etmenlerin ortaya çıkarılması isteği bu çalışmayı ortaya çıkaran etmenlerdir.

Araştırmanın birinci bölümünde yabancı dil öğreniminin gerekliliği ve eğitim alanı genelinde İngilizce öğretimi özelinde duyuşsal faktörlerin ve tutumların rolü ile ilgili bilgiler sunulup problem durumu tartışılmış, araştırmanın amaç ve önemi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde kavramsal çerçeve üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde yöntem ve araştırma modelinden bahsedilmiş; dördüncü bölümde bulgular ve

değerlendirmeye yer verilmiş; beşinci bölümde tartışma, altıncı bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını karşılaştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için, aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin cinsiyetleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin eğitim gördükleri yerleşim yerleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumu ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin dershaneye devam ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu alt amaçlara ek olarak daha geniş kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla İngilizce öğretmenlerine, 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığı, varsa bu farklılığın neden olduğu, nasıl giderileceği sorulmuştur. Araştırmanın nitel yanını oluşturan bu kısımda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

1. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
2. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık varsa bu farklılığı yaratan etmenler nelerdir?
3. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında var olan bu farklılığı ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir eğitim programını uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluğunun bilinmesi kadar duyuşsal özelliklerinin de belirlenmesi gerekir. Çünkü öğrenci eğitim ortamında bilişsel yeterlikleri, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri ile bir bütündür. Bu nedenle hangi ders ya da kurs söz konusu olursa olsun öğrenme-öğretme etkinliklerinin bunların tümünü geliştirici nitelikte planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Demirel 1999, 109).

Yabancı dile yönelik olumlu tutumlar bireylerin güdülenme seviyesini arttırmaktadır. Bu sebeple son yıllarda yabancı dil alanında tutumla ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Birçok araştırmacı, güdülenme ve tutum arasında sıkı bir bağın olduğu

sonucuna varmıştır (Gardner ve Symthe 1979; Gardner ve Lambert 1972). Diğer araştırmalarda ise tutum ve başarı arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır (Shah 1999; Thadphoothon 1999; Marshall 1992; Neathery 2001).

Türkiye’de de yabancı dil öğrenimi ve yabancı dile yönelik tutum ile ilgili çok fazla çalışma mevcuttur (Selçuk 1997; Altunay 2004; Özkal 2002; Aydoslu 2005; Bağçeci 2004; Baştürkmen 1990; Berberoğlu 2001; Cebeci 2006; Çakıcı 2001; Çelebi 2009; Demirel, 1999; Doğan 1996; Ekmekçi 1983; Fırat 2009; Genç ve Aksu 2004; Gömleksiz 2003; Gürel 1986; Hanbay 2009; İnal ve Saracaloğlu 2004; Kaçar ve Zengin 2009; Koydemir 1994; Küçük 2007; Küçüksüleymanoğlu 2007; Sarıçoban 1998). Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli yanı ilköğretim 1. kademeden 2. kademeye geçişte öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında farklılık oluşup oluşmadığını araştırmasıdır. İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının 1. ve 2. kademedeki farklılaşma seviyesinin ve bu farklılığı yaratan etmenlerin tespiti, İngilizce öğretimi konusunda yaşanan eksikliğin giderilmesi için ön açıcı veriler sunacaktır. Öğrencilerin tutumlarının ve olumsuz tutumlarına sebep olan etmenlerin ortaya çıkarılması yoluyla derse yönelik olumlu duygular geliştirilebilir ve program geliştirme aşamasında öğrencilere olumlu tutum kazandıracak tarzda çalışmalara ağırlık verilebilir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilere olumlu tutumların kazandırılması, öğrencilerde öğrenmeye karşı olumlu yönde bir etki bırakmakta ve öğrenciler öğrenme ortamına daha istekli bir şekilde katılmaktadır (Gömleksiz, 2002, 282).

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının tespiti, tutumlar olumsuzsa olumlu hale getirilmesi için gerekli çabanın sarf edilmesi yolunda ilk adımdır. Bu araştırma verilerinin çözümlenmesi yoluyla İngilizce dersine yönelik tutum, cinsiyet, öğrenim görülen yerleşim yeri, ailenin eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından da değerlendirilecek ve bu vasıta ile farklı öğrencilerin ihtiyaçları somut olarak görülebilecektir. Öğrenci tutumları ile ilgili elde edilen verilerin analizinden yabancı dil programlarının hazırlanılmasında faydalanılmalıdır. Öğretmenlerin kendi dersleriyle ilgili öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin en önemlisinden olan tutumlarını bilmesi eğitimin verimini arttırmak noktasında oldukça önemli olacaktır. Çünkü bir

bireyin tutumunun bilinmesi, onun gelecekte nasıl davranacağı ile ilgili bir kestirimde bulunmaya olanak verir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretmenler soruları doğru ve samimi şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmadan elde edilen veriler 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il ve ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, tutum ölçeği ve görüşme formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tutum: Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla bireyin davranışlarının önemli ve kritik bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988, 7).

İngilizce Dersi: İlköğretim 1. kademedede haftada 3 ve 2. kademedede 4 dört saat olarak verilen ortak zorunlu ders.

İngilizce Dersine Yönelik Tutum: İngilizce, İngilizce konuşanlar, İngiliz veya Amerikan kültürü, İngilizce öğrenmenin sosyal önemi, İngilizcenin belli yararlarına yönelik öğrencilerin sahip olduğu duygu, düşünce ve davranışları içerir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tutum ve Tanımları

Tutum ile ilgili çalışmalar 20. yy. başlarında sosyal psikoloji alanında başlamıştır. 1940'lı yıllara dek sosyal psikolojinin konusu ve temel kavramlarından olan tutum, günümüzde tarih, eğitim bilimleri, antropoloji, psikoloji, ekonomi, işletme, siyaset bilimi, iletişim gibi birçok bilim alanının en önemli araştırma konularından biridir. Tutumların insan ve grup davranışlarının altında yatan temel motif olarak düşünülmesi, değişik bilim alanları için tutum teriminin tartışılması ve açıklanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Tutum kavramı, Latince uyum anlamına gelen “aptus” kökünden gelmektedir. Kaynak taraması yapıldığında, tanımlayan bilim insanı ve kuramcının hangi bilim alanı içerisinde yer aldığına bağlı olarak, değişik tutum tanımlarına rastlanmaktadır.

Tutumu kavramsal düzeyde ele alan ilk kuramcı Thurstone olmuştur. Thurstone, tutumu psikolojik bir nesneyle ilgili olumlu veya olumsuz bir duygu diye tanımlamıştır. 1935'te Gordon Allport tutum üzerine çalışmıştır. Allport, psikoloji bakış açısından tanımını yapmıştır. Allport'a göre tutum; bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve deneyimlerle organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir (Akt. İnceoğlu, 2010, 14).

Tutum kavramına ilişkin diğer bir tanım Katz tarafından yapılmıştır. Katz'a göre tutum bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimidir (Akt. İnceoğlu, 2010, 15).

Lambert'e göre tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir. Lambert'in tanımında tutum gelişimi ile toplumsallaşma arasında sıkı bir ilişki görmektedir. Maier, tutumların, bireylerin, gerçek olayları algılamalarını etkileyen

genel bir duygusal temel oluşturduğunu ifade etmektedir. Dobb, tutumu, bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen konulara karşı ortaya koyduğu potansiyel ve güdüsel bir tepki olarak tanımlar (Akt. İnceoğlu, 2010, 17).

Oğuzkan'a (1974) göre tutum, bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir. Bireyin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme yönünde davranmaya duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özguven, 2000, 353).

Tutum, bireyin kendi ruh halini diğer insanlara ifade etme biçimidir. Tutum, süreklilik arz eden dinamik, hassas ve algısal bir süreçtir (Chapman, 1999). Bireylerin bir duruma karşı cevapları üzerine etki eden ve deneyimlerden organize edilmiş mental ve nöral bir hazırlık durumudur (Khine, 2001).

Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen olgudur (Ülgen, 1995, 97). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla birey davranışlarının önemli ve kritik bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988, 7).

Demirel (1993), tutumu, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir diye niteler. Tutum, belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimidir (Turgut, 1978).

Tezbaşaran'a (1996) göre ise belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu haliyle tutumların aynı zamanda öğrenilmiş sistemler olduğu görülmektedir.

Moreira (1991), tutum alanında yapılan çalışmaların zorluklarından en önemlisinin tutumun ortak bir tanımının yapılamaması ve yapılan tanımların hiçbirinin de reddedilememesi olduğunu söyler. Görüldüğü gibi tutumun birçok tanımı sıralanabilmektedir. Tüm bu tanımlardan hareketle tutumların bireyin davranışlarının, tavırlarının, hayata karşı ortaya koydukları duruşlarının temelinde yatan, zihinsel ve duygusal yönleri de olan temel motifler olduğu söylenebilir.

2.2. Tutum Bileşenleri

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir.(İnceoğlu, 2010, 19).

İnceoğlu'nun bu tanımında ve yukarıda değişik yazarlardan aktarılan tanımlarda ifade edildiği gibi tutumların üç bileşeni vardır. ABC olarak adlandırılan bu modele göre Duyuşsal(Affect), Davranışsal(Behaviour) ve Bilişsel(Cognitive) bileşenler, tutumların üç bileşenidir.

2.2.1. Bilişsel Bileşen

Bireyin tutum nesnesi ile ilgili sahip olduğu her tür bilgisi, deneyimi, inanç ve düşünceleri tutumların bilişsel bileşenini oluşturur. Örneğin, bir öğrencinin İngilizcenin dünya dili olduğuna inanması/inanmaması, İngilizce dersini vakit kaybı olarak görmesi/görmemesi, İngilizcenin ileride işine yarayacağına inanması/inanmaması o öğrencinin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu tutumunun bilişsel bileşenini oluşturur. Bilişsel bileşen, tutumların önemli bir kesitini oluşturmaktadır. Çünkü birey çevresi ile bilişsel süreçlerinin sonucuna göre ilişki kurmaktadır.

2.2.2. Duyuşsal Bilişen

Bireyin, tutum nesnesi hakkında sahip olduğu olumlu/olumsuz duyguları tutumların duygusal bileşenini oluşturur. Örneğin, bir öğrencinin İngilizce dersini ve öğretmenini sevmesi veya sevmemesi o öğrencinin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu tutumunun duygusal bileşenini oluşturur. Duyuşsal bileşenin gelişiminde bireyin bilgi birikimi ve deneyimleri önemli etkenlerdir. Duyuşsal bileşenin oluşması için kişinin tutum nesnesi ile daha önce bir ilişkisinin olması gerekmektedir. Bu ilişki doğrudan nesnenin kendisiyle olabileceği gibi kitle iletişim araçları, ebeveyn veya akran etkisi gibi dolaylı yollardan da olabilmektedir.

2.2.3. Davranışsal Bileşen

Bireyin tutum nesnesine karşı sahip olduğu davranış eğilimini içerir. Örneğin, bir öğrencinin İngilizce şarkılar dinlemesi/dinlememesi, İngilizce filmler izlemesi/izlememesi, İngilizce pratik yapmaya çalışması/çalışmaması o öğrencinin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu tutumunun davranışsal bileşenini oluşturur.

Sosyal psikologlar yakın zamana dek tutumların oluşumunda yer alan bu üç bileşen arasında sıkı bir bağ görmemekteydiler. Son zamanlarda yapılan araştırmalar daha ince ayrıntıları göz önüne alınca, bileşenler arası daha sıkı bir bağ gözlenir hale gelmiştir (Cüceloğlu, 2007, 525).

Lambert'e göre, tutumların oluşmasında zihinsel, duygusal ve davranışsal bileşenler arasında işlevsellik ve etkililik açısından bir birliktelik ve bütünlük vardır. Tutumların oluşabilmesi için davranışsal, duyuşsal ve bilişsel öğelerin birbirleriyle tutarlı bir ilişki içinde olmaları gerekir. Duygu, deneyim ve bilgi yapısında ortaya çıkan değişim söz konusu öğeler arasındaki örgütlenme biçiminin, dolayısıyla ilişki ortamının da değişime uğraması durumunu ortaya çıkarır. Yani, bireyin bir tutum nesnesine karşı olumlu veya olumsuz tavrı değiştiğinde, ona karşı tutumunun zihinsel ve davranışsal bileşenleri de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 2010, 33).

Cüceloğlu da (2007, 523) bu duruma işaret ederek, araştırmaların, tutumun davranışsal yönü değiştirildiğinde, bilişsel yönünün zaman içinde davranışa uyacak biçimde değiştiğini kanıtladığını ifade etmiştir. Örneğin, bir öğrenci İngilizce dersini vakit kaybı olarak görüyorsa (Bilişsel Bileşen), İngilizce dersini sevmiyordur (Duyuşsal Bileşen) ve tabii sonuç olarak İngilizce pratik yapmaya çalışmıyordur (Duyuşsal Bileşen). Bu eşgüdüm yoksa tutumun oluşması da mümkün değildir. Aynı şekilde, Temizkan ve Sallabaş (2009) da, zihinsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme, yani eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşmasının mümkün olmadığını çalışmalarında işlemiştir.

Bileşenler arası ilişkinin ortaya çıkması için dört koşulun yerine gelmesi gereklidir: Tutum, a) kuvvetliyse, b) bireyin kişisel yaşantısına dayanıyorsa, c) birey için önemli

olan diğerk kişilerce destekleniyorsa ve d) sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa tutumun bileşenleri arasında tutarlı bir ilişki vardır. (Cüceloğlu, 2007, 525).

Örneğin, yalan söylemenin kötü olduğunu söyleyen bir baba, herkesin birbirine yalan söylediği bir toplum içinde yaşıyorsa, kendi babası ve annesi sürekli kendisine yalan söylemişse, kendi arkadaş grubu içinde bu konuda herhangi bir duyarlılık yoksa ve yalan söylendiği zaman çevresinde kimse aldırış etmiyor ve bunu önemli bir konu yapmıyorsa, yalan konusundaki düşüncesiyle davranışı arasında sıkı bir ilişki olamaz (Cüceloğlu, 2007, 525).

2.3. Tutumların Özellikleri

Tutumların, tek tek bileşenleri için ve bileşenlerin toplamı için geçerli olan bazı özellikleri vardır. Bu özellikler tutumlar arasındaki farklılığa sebep olan etmenlerdir.

2.3.1. Güç Derecesi

Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç öğesinin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) gücünün toplamıdır. Bir tutumun bilişsel ögesi güçlüyken davranışsal veya duyuşsal ögesi zayıf da olabilir (yukarıdaki sigara içme örneğinde olduğu gibi) fakat yerleşmiş tutumların öğelerinin her biri güçlü olmaktadır.

2.3.2. Karmaşıklık

Tutumların öğeleri yalın olabileceği gibi karmaşık da olabilmektedir. Örneğin, bir bireye herhangi bir kişiyle ilgili düşünceleri sorulduğunda "ondan hoşlanmam" şeklinde bir yanıt herhangi bir belirleyici yanı olmayan basit olumsuz bir tepkiye işaret edeceğinden, bu tutum basit bir tutumdur. Verilen yanıt "o birçok bakımdan berbat biri olmakla birlikte, iyi yönleri de yok değildir. Zekidir fakat iş hayatında bazen dürüstlüğünden kuşku duyulacak şeyler yapmaktadır" şeklinde de olabilir. Böyle bir yanıt, içinde birçok öge bulunduran karmaşık bir tutumun ifadesidir (Baltacı, 2008, 11).

2.3.3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik

Bireyin sahip olduğu bazı tutumlar diğer tutumlarıyla sıkı sıkıya bağlıyken (örneğin öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutum, İngiliz kültürüne, İngilizce diline, İngilizce konuşan insanlara karşı sahip olduğu tutumlarına bağlıdır) bazıları tek başına bulunmaktadır. Bazen bireyde sahip olduğu bir tutum diğer tüm tutumlarının önüne geçmekte ve bireyin tüm bir hayatını yönlendirebilmektedir.

2.3.4. Tutumlar Arası Tutarlılık

Bireyin sahip olduğu tutumlar genellikle birbirleriyle tutarlı olma eğilimi içerisindedir. Birbiriyle tutarlı olmayan tutumlardan güçsüz olanı, çatışmanın ortadan kalkması için yok olmakta veya terk edilmektedir.

2.4. Tutumların Yapısı

Her davranış veya düşünce yapısı tutum değildir. Tutumları ayırt etmek için Muzafer Sherif belli başlı bazı ölçütler geliştirilmiştir (Sherif, 1969: Akt. İsen; Batmaz 2002, 251–252).

1. Tutumlar, doğuştan getirilmez. Bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevreye, aldığı eğitime, ekonomik koşullarına, deneyimlerine bağlı olarak sonradan kazanılırlar.
2. Tutumlar, geçici değildir, uzun veya kısa süreli de olsa sürekli. Tutumların bir kısmı insanın hayatı boyunca devam ederken, kimisi de yaşamının belli bir kesitinde yer alır.
3. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur. Bir objeye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o objenin başkalarıyla karşılaştırılmasından sonra mümkün olur.
4. Tutumlar, birey ile yaşadığı çevre arasındaki ilişkilere tutarlılık ve düzenlilik kazandırır.

5. Tutumlar, birey ile çevresi arasındaki ilişkiye yanlılık katar. Bireyler olumlu tutum sahibi oldukları nesne veya olaylar karşısında tarafsız davranamaz.
6. Genel olarak kişisel tutumların oluşması ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. İkisi arasındaki fark toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır (Baltacı, 2008, 13).

2.5. Tutumların İşlevleri

Katz ve Stotland' dan aktaran İnceoğlu, tutumların işlevlerinin bilinmesinin tutum değişimi için kullanılacak süreçlerde ön açıcı olacağını ifade etmiştir. Tutumların, bilgi birikimi sağlamak, araçsallık, değer ifade edicilik ve ego koruyuculuk olmak üzere dört temel işlevi vardır. Tutumlar, birey için bilgi birikimi sağlarlar; bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynarlar; onların amaçlarına ulaşmada uygun yol ve yöntemleri seçmelerine aracı olurlar; bireylerin değer yargılarına uygun seçim yapmalarına yardımcı olurlar ve sonunda da bireyin algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenecek sapmasına ya da bozulmasına engel olarak algıda tutarlılık sağlanmasına katkıda bulunurlar (İnceoğlu, 2010, 33).

2.5.1. Tutumların Bilgi İşlevi

Birey çevresindeki yaşamı zihnindeki bilgi örüntülerine dayanarak anlamlandırabilmektedir. Herhangi bir olay karşısında davranışını belirleyen gerçek veya zihnin ürünü olan bilgileridir. Bireyler ilgi duydukları ve ihtiyaçları olan bilgileri arzu ederler. Tutumları sayesinde de ihtiyaç duyulan bilgiler süzülerek alınır.

2.5.2. Tutumların Araçsal/ Faydasal İşlevi

Bireyler çevrelerindeki ilişkilerde kendisine ödül veya fayda kazandıran durumlara karşı olumlu tutumlar geliştirir. Aksine, kendisine ceza veya zarar getiren durumlara karşı da olumsuz tutumlar geliştirir. Bu tür tutumlar faydaya yönelik ve ilerisi için araç olduğu için değiştirilmesi kolay olmaktadır.

2.5.3. Tutumların Değer İfade Edici İşlevi

Kişinin ana değerlerini veya benliğini ifade etmede tutumların işlevleri vardır. Her birey sahip olduğu kişilik özelliklerini dış çevreye yansıtma ve kendi temel değerlerini yansıtan tutumları ifade etme eğilimindedir. Bu yansıtma, kendini var etmede tutumların sergilenmesi ile olur. Kendi benliğini, oluşturduğu tutumlarla korumaya çalışan bireyler, kimliğini ortaya koyarak buna uyum sağlayan olay, olgu veya kişiye yaklaşma veya uzaklaşmaya eğilimlidir.

2.5.4. Tutumların Ego Koruyuculuk İşlevi

Tutumlar bireylerin savunma mekanizmalarıdır. Tutumlar, bireyin kişiliğini, öz imajını koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Bireyler, sahip olduğu değer yargılarına, bakış açlarına, bilgi birikimlerine dair hesaplaşmalardan kaçınmak için egoyu endişelerden ve tehlikelerden koruyan kişi, olay veya nesneye yaklaşılmasını sağlayan bir takım tutumlar geliştirirler.

2.6. Tutum- Davranış İlişkisi

Tutumlar, gözlenemeyen psikolojik değişkenlerdir. Tutumların varlığı davranışlar veya sözlü ifadelerle anlaşılmaktadır. Fakat tutumlarla davranışlar arasında ilişki olması tutumların mutlaka davranışlara yol açacağı fikrini kanıtlamaya yetmemektedir.

Tutum ve davranış ilişkisi konusunda iki görüş vardır. Birinci görüşe göre tutumlar birebir davranışlarla örtüşmektedir. Tutum davranışa yönelik eğilim içeren çok kapsamlı, güçlü ve kalıcı bir sistemdir. Yani tutumlar bireylerde davranışları ortaya çıkaran önemli etkenlerdendir. Bireyin bir şeye, bir olaya, bir nesneye karşı sahip olduğu 'vaziyet alma biçimi' olumlu ya da olumsuz davranışlar şeklinde sergilenmektedir. Birçok yazar, tutumların davranışlara yol açtığını ifade etmiştir.

Bireylerin tutumları, sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1991). Tutumlar, tutum nesnelere karşı kesin bir şekilde davranılması eğilimini meydana getirir (Ersin, 1981).

Eğer tutumu genel olarak insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimi olarak alırsak, insanın her tür davranışının kaynağında tutumun yer aldığını da kabul etmemiz gerekir (İnceoğlu, 2010, 11). 1952'den 1964'e dek olan seçim kampanya yoklamaları, seçmenlerin %35'inin seçimden iki ay önceki tutumlarıyla seçimde gerçekten verdikleri oylar arasında bir uygunluk göstermiştir (Atkinson&Hilgard, 1995).

İkinci görüşü savunanlar ise tutumlarla davranışlar arasında birebir örtüşen bir ilişkinin varsayılmayacağını savunmaktadır. Bu görüşe göre tutumların davranış oluşturma işlevi ve gücü yoktur. Tutumlar, davranışların önceden kestirilmesinde yardımcı olabilir. Gross ve Niman (1975), "Tutumlar insanın davranışlarını kestirmede kullanılacak yöntemlerden sadece biridir ve eğer kişisel ve durumsal değişkenler göz önüne alınırsa bireyin davranışını tahmine olanak sağlayacak daha iyi faktörler bulunabilir." demektedirler.

Bugüne dek yapılan tutum araştırmalarında, tutumların davranışla tutarlı bir ilişkisi olduğu ispatlanmak istenmiştir. Fakat tutumlar davranıştaki varyansın istatistiksel olarak ancak %10'unu açıklayabilir (www.psikologlar.com). Birey sahip olduğu tutumun aksi davranışları da sergileyebilir. Örneğin, sigara içmenin sağlık açısından son derece zararlı olduğunu düşünen bir kişi (sigaraya karşı bilişsel düzeyde olumsuz bir tutumu vardır), sigara içmeye devam edebilmektedir ki sigara bağımlılarının büyük bir kısmı böyledir.

Tutumlarla gerçek davranışlar arasındaki ilişkiyi araştıran La Pierre'in 1934 tarihli araştırması davranış ile tutum arasında uyumsuzluk olabileceğini ortaya koymaktadır. La Pierre, Çinlilere karşı yoğun ayrımcılık ve önyargının olduğu 1930'lu yılların başında Çinli bir çiftle beraber ABD'yi dolaşmış, ziyaret ettikleri 250 otel ve lokantadan sadece biri tarafından reddedilmiştir. Daha sonra bu otel ve lokantalara anket göndermiş ve Çinlilere hizmet verip vermeyeceklerini sormuştur. Anketi cevaplayan lokanta sahiplerinin büyük çoğunluğu Çinlilere hizmet vermeyeceklerini söylemiştir. Yani otel ve lokanta sahipleri, Çinli çiftle karşı "olumlu davranmışlar" ama daha sonra "olumsuz

tutum" sergilemişlerdir. Buna dayanarak La Pierre, tutumların gerçek davranışların güvenilir yordayıcıları olmadıklarını öne sürmüştür.

La Pierre'den başka araştırmacılar da tutumlarla davranışların birebir örtüşmeyeceğini ifade etmiştir (Kutner, Wilkins ve Yarrow, 1952; Lorhan ve Reitzes, 1952). Moll ve Sconnell, tutum ölçekleri puanları ile davranışlar arasında bulunan .50 ve .60 korelasyonun yakın bir ilişkiyi değil, bir eğilimi gösterdiğini ifade eder (Özmenteş, 2009).

Fishbein, "Bireyin bir nesneye ilişkin tutumunun o nesneye ilişkin davranışının kesin bir göstergesi olacağını gösteren bir kanıt yoktur." der (Özmenteş, 2009). Wicker (1969), tutum- davranış ilişkisiyle ilgili değişik ölçekler uygulanmış (Thurstone, Likert, görüşme), farklı konularla ilgili 46 adet çalışmayı incelemiş ve ölçülen tutumların davranışlarla uygunluğunun sadece %10 oranında gerçekleşebildiğini tespit etmiştir. Ayrıca Wicker, tutumların doğrudan davranışlara dönüştüğü kanıtlanamamıştır diye ekler.

Dobb, tutumun bir bireyin nasıl davranacağı üzerinde etkili olduğuna değinmiş, ancak davranış olduğu gibi içermediğini belirtmiştir (Özmenteş, 2009). Eserpek, tutum ve davranış arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır, tutum bireyin davranışının ne şekilde olacağını belirlemektedir; fakat bu ilişki, tutumların mutlaka davranışa yansıtacağı anlamına gelmez diyerek tutum davranış ilişkisini özetlemektedir.

Frideres, Warner ve Albrecht ise tutum- davranış ilişkisinde sosyal desteğin önemine dikkat çekerler. 1971 yılında yaptıkları çalışmalarında uyuşturucuya karşı genel tutumla, seçimlerde uyuşturucu içmenin serbest bırakılması ile ilgili oylar arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve davranışlar sosyal destek görüyorsa, takdir ediliyorsa tutumlar güçlenmektedir ve ifade edilen tutumlarla davranışlar eşgüdümlü hale gelmektedir sonucunu ifade etmişlerdir (Liska, 1974).

Andrews ve Kandel (1979), tutumların her koşul altında davranışlara sebep olamayacağını, durumsal faktörlerin bazen tutumlara karşı işleyebileceğini ifade etmişlerdir. Tutum davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle birlikte

etki eder. Ortamsal engel kavramı, belirli bir tutumun ne zaman davranışa dönüşüp ne zaman dönüşmeyeceğini anlamamıza yardımcı olur. Belirli bir davranışın görülmesi o davranışın altında yatan tutumun güç derecesiyle, ortam engelinin gücü arasındaki etkileşimin bir sonucu olup aynı zamanda alışkanlık ve beklenti gibi etkenlerin de etkisindedir (www.toplumdusmani.net/modules/wordbook/entry.php?).

Bu görüş ve tanımlamalardan hareketle tutumların her durum ve şartta davranışa yol açamayacağı, tutum ve davranışın birbirinden farklı kavramlar olduğu sonucuna varılabilir. Bir birey herhangi bir olay, durum veya kişiyle ilgili sahip olduğu tutumları doğrultusunda hareket etmeyebilir. Davranışların ortaya çıkması için belli başlı bazı faktörlerin varlığı gereklidir. Tutumun davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini belirleyen faktörler;

1. Tutumun kuvveti,
2. Ortamın özelliği (bazen bireyin bulunduğu ortamın özellikleri davranışa izin vermez)
3. Davranışın doğuracağı sonuçlara ilişkin beklentilerdir.

Fakat sözel veya duygusal ifade edilen tutumlar hâlihazırda bireyin davranışları ile ilgili kestirimlerde bulunabilmenin en önemli araçlarıdır. Buradan hareketle bireylerin davranışlarını önceden tahmin edebilmek, bu davranışları kontrol altına alabilmek ve onları istedik bir yöne aktarabilmek için en önemli olanak onların sahip oldukları tutumlarının ölçülmesidir.

2.7. Tutum Oluşumu

Tutumlar doğuştan getirilmez, sonradan kazanılır. Temel olarak tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir süreçtir. Başka bir ifadeyle tutumlar deneyimler sonucu, bireyin edindikleri bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştirmeleri ile meydana gelir. Yapılan araştırmalarla da tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiği ve erken yaşlarda edinilen tutumların ve tutumların kaynaklık ettiği davranışların, önemli olaylar gerçekleşmedikçe kolay kolay değişmediği ortaya konulmuştur (Kağıtçıbaşı, 1979, 110).

Birey için tutum oluşumunda 2- 30 yaş arası çok büyük önemdedir ve bu dönem tutum oluşumunda kritik süreç olarak adlandırılmaktadır. Bu yaş aralığında edinilen tutumlar geleceğe aktarılmakta ve değiştirilmesi çok zor olmaktadır. Fakat tutumların önemli bir bölümü hayatın ilk 20–25 yılı içinde oluşmakla birlikte, tutum oluşması yaşam boyunca devam eden bir süreçtir (Hotaman, 1995, 18). Bireyin tutumları ile kişilik özellikleri, içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın bir ilişki vardır. Bireyin en güçlü tutumları toplumsallaşma yoluyla kültürel olarak edinilenlerdir.

2.7.1. Tutum Oluşumunda Belirleyici Olan Etkenler

Tutumlar, yukarıdaki başlıkta ele alındığı gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleriyle oldukça karmaşık değişkenlerdir. Tutumların oluşumu da karmaşık bir süreçtir. Birçok araştırmacı tutum oluşumunda öğrenmenin önemine değinmiştir. Fakat öğrenme dışında başka bir takım faktörler de tutum oluşumunda etkilidir.

2.7.1.1. İlişkilendirme: Birey doğumundan ölümüne dek yaşadığı olaylarla tutum nesnelerini iyi/kötü, olumlu/olumsuz, faydalı/faydasız şeklinde ilişkilendirir. Ve bu ilişkilendirme sürecini öğrenmeye bağlı olarak gerçekleştirir.

2.7.1.2. Tutum Konusu İle Doğrudan Deneyim: Bireyin bir tutum nesnesine ilişkin deneyimleri öğrenme süreci içerisinde gerçekleşir. Birey yeni karşılaştığı bir olaya karşı nasıl tavır alacağına daha önce yaşadığı deneyimlerden hareketlerle karar verir.

2.7.1.3. Kalıtsal Aktarım: Tutumların genetik yatkınlığının olduğu çok fazla kabul gören bir görüş değildir. Tutumların öğrenmeye bağlı olduğu klasik yaklaşımının aksine tutumlarda genetiğin etkisine dair ufak çaplı bir takım bulgular da vardır. Örneğin; ırk önyargısı veya saldırganlık tutum özelliklerinin genetik ile ilişkili olduğu savunulmaktadır. Saldırgan suçlular üzerine yapılan çalışmalar bu bireylerde bazı hormonların etkisini göstermiştir.

2.7.1.4. Fizyolojik Etkenler: Yaşlanma, hastalık, sakatlık, ergenlik, ilaç kullanımı gibi geçici fizyolojik durumlarda tutum değişimine yol açabilmektedir. Örneğin, belli bir olaya karşı bireyin gençlik yıllarında sahip olduğu tutumlarında ilerleyen yaşlarda değişimler gözlenebilir.

2.7.1.5. Kişilik: Kişilik konusu da tartışmalı bir konu olmakla birlikte bireyin kişilik özellikleri ile belirli olaylara karşı sahip olduğu tutumları arasında ilişki olduğu savunulabilmektedir.

2.7.1.6. Toplumsallaşma: Tutumların oluşumunda belki de en önemli etken, bireyin içinde yaşadığı toplum ve çevresindeki bireylerdir. Birey içinde bulunduğu toplumsal çevreden onay görmek için uyma davranışı gösterir. Çocuklukta ebeveyn onayı için tutumlar geliştirilirken ilerleyen yaşlarda akran grupları önem kazanmaya başlar.

2.7.1.7. Sosyal Sınıf: Bireyin içinde bulunduğu toplum sınıflardan oluştuğu için tutum oluşumunda bireyin sahip olduğu sosyal sınıf da önemlidir.

2.8. Tutumların Değişmesi

Tutum değişimi soysal psikolojinin en önemli konu başlıklarındandır. Tutum değişimi ile kastedilen tutumun yönünde veya şiddetinde meydana gelen değişimdir. Birey herhangi bir olayla ilgili gösterdiği sevme veya sevmeme, kabul etme veya etmeme tutumunu ilerleyen zamanlarında değiştirebilir. Tutumlar kalıtsal olmayıp öğrenildiği için zaman içinde değişme ve gelişme de gösterirler (Kağıtçıbaşı, 1979, 100; Tolan vd. 1991, 260).

2.8.1. Tutum Değişim Kuramları

Tutum değişikliğine ilişkin çalışmalar 1930'lu yıllara kadar belirli bir kurama dayanmaksızın, daha çok belli tutum konularına karşı bireylerin geliştirdikleri tepkileri ölçmeye yönelik olarak sürdürüldü (Turstone, Likert T.A.T. gibi). II. Dünya Savaşı sonrası tutum değişimi konusuna ve buna bağlı olarak da, kuramsal çalışmalara ağırlık verildiği gözlenmektedir (İnceoğlu, 2010, 58).

Tutum değişimi ile ilgili olarak sosyal psikolojide dört farklı kuramsal yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Bunlar, öğrenme kuramları, sosyal yargı kuramları, tutarlılık kuramları ve işlevsel kuramlardır.

2.8.1.1. Öğrenme Kuramları

Bu kuramlar, tutum değişimini bir öğrenme süreci olarak nitelemekte ve tutumların klasik ve motivasyonel koşullandırma yolu ile değiştirilebileceğine işaret etmektedir. Birey hoş a giden deneyimlerle ilgili konularda olumlu tutum geliştirir hoş a gitmeyen deneyimlerle ilgili olanlarda ise olumsuz tutum geliştirir. Tutum oluşumunda geçerli olan bu ilkeler tutum değişimi söz konusu olduğunda da geçerlidir.

2.8.1.2. Sosyal Yargı Kuramları

Yargı kuramına göre, kuvvetle bağlanan bir tutumun kendinden farklı görüşleri red alanı kabul alanından daha geniştir. Çünkü kontrast (zıtlık) mekanizmasını kullanarak o görüşleri kendi görüşünden daha da farklı görüp reddetme olasılığı daha fazladır. Buna karşılık, fazla kuvvetle bağlanılmamış olan tutumların farklı görüşleri kabul alanı red alanından daha da geniştir; yani benzetme mekanizmasını kullanarak o görüşleri kendi görüşüne olduklarından daha da benzer görüp kabul etme olasılığı daha da fazladır. Bununla birlikte bu kuram bugün için tutum değişimi hakkında, belirli ölçülebilir ön tahminler yapmaktan çok, tutum değişimini anlamak için kullanılan bir genel çerçeve durumundadır (Yıldız, 2006, 13).

2.8.1.3. Tutarlılık Kuramları

Bu kuramlar bireyin kendi iç dünyasında tutarsızlıklardan arınmak için bilgileri, duyguları ve davranışları arasında tutarlılık sağlamaya çalıştığı varsayımına dayanır. Psikolojik olarak gerilim yaratan olgu ve bilgi konusunda birey çelişkiyi azaltmaya ve uyum sağlamaya, çelişkiyi arttırma olasılığı olan durum ve bilgilerden kaçınmaya yönelecektir (İnceoğlu, 2010, 57). Kağıtçıbaşı'na göre tutumların özelliklerinde de

incelendiği gibi tutumlar tutarlılığa yönelirler. Bu tutarlılık hem tutum öğeleri arasında, hem de tutumlar arasında söz konusudur. Hatta genellikle insan düşüncesinin ve davranışının tutarsızlıktan kaçıp tutarlı olmaya yöneldiği söylenebilir (Yıldız, 2006, 14).

2.8.1.4. İşlevsel Kuramlar

Kağıtçıbaşı'ndan aktaran Yıldız (2006, 15), bireyin tutumlarını belirli bir gerekçeyle geliştirdiğini ve tutumların kişinin gereksinmelerini karşıladığını ifade etmiştir. Bu gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak ya da yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda, tutumda da aynı doğrultuda değişme görülecektir. İnceoğlu'nun da (2010, 55) ifade ettiği gibi tutum değişiminin gerçekleşmesi, tutumun hangi işleve hizmet ettiğine bağlıdır.

2.9. Tutumların Ölçülmesi

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak diğer davranışlarla açığa çıkar ve dolaylı olarak ölçülebilir. Örneğin bir öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizceyi sevmek, İngilizce dersine katılma isteği, İngilizceyle ilgili ders dışı çalışmalar yapma vb. gibi davranışlarından vardanabilir.

Tutumların ölçülmesi, bireylerin sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenmektedir. Bireylerin tutumlarını bilerek davranışlarını önceden kestirebilmek mümkündür. Bu sebeple siyasi partiler, marka temsilcileri, sosyal araştırmacılar tutum araştırmaları yoluyla hedef kitlelerinin tutum bilgilerine ulaşmak isterler.

Tutumların ölçülmesi esas olarak üç yolla gerçekleştirilmektedir: Fizyolojik tepkilerden bilgi toplama, açık davranışlardan varama ve ölçek geliştirme yoluyla. Bu yollar içerisinde bireylerin davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olmanın en uygun yolu gözlem yapmaktır. Fakat davranışı doğrudan gözleme, oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. O yüzden araştırmalarda ekonomik olması sebebiyle genellikle tutum ölçekleri kullanılmaktadır.

Tutumları ölçmek amacıyla çeşitli tutum teknikleri geliştirilmiştir. Bu tekniklerin başında tutum ölçekleri yer almaktadır. Tutum ölçeklerinin temel işlevi, bireyleri, kabul ettikleri ya da karşı çıktıkları bir önerme ile ilgili olarak kabul etme ya da karşı çıkma uçları arasında bir yere yerleştirebilmektir. Başka bir deyişle, amaç, bireyin bir nesneye ya da bir görüşe karşı hangi konumda olduğunun belirlenmesidir. En geniş anlamıyla, tutum tümüyle benimseme ve kökten karşı çıkma boyutları arasındaki bir noktada yer almaktadır (Tolan vd., 1991, 272).

Başlıca tutum ölçekleri Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği, Thurstone Ölçeği, Osgood Ölçeği, Likert Ölçeği ve Guttman Ölçeğidir:

2.9.1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

Tutumların ölçülmesine Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği öncülük etmiştir. Bu ölçek 1925 yılında bireylerin diğer ırk, sınıf veya dinden kişileri kabul veya reddetme derecelerini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Ölçeğin temel mantığına göre, “eğer sizinle aynı mahallede yaşamayı kabul ediyorsam, aynı zamanda aynı kentte, aynı ülkede yaşamayı da kabul ediyorum” demektir (Baltacı, 2008, 18). Ölçek maddeleri ‘evlenebilirim, birlikte çalışabilirim, aynı mahallede oturabilirim, birlikte vakit geçirebilirim’ gibi evet veya hayır denilmesini gerektiren maddelerden oluşmaktadır. Verilen cevaplardan da araştırılan konuyla ilgili tutumun düzeyi belirlenebilmektedir.

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 (Doğan, 2007).

Bogardus ölçeğinde bir başka sorun, ölçekte kullanılan maddelerin nesnel olmamasıdır. Ölçek maddeleri deneysel bir işlemle değil, sağduyusal ya da mantıksal bir işlemle saptanmıştır. Bir başka önemli sorun, ölçekte aşırı etnik duyguları dile getirecek maddelerin bulunmamasıdır. Örneğin, bir etnik gruba ilişkin olarak, onların işten

çıkarılmasını istemekten öteye, şiddet içeren olumsuz duygular besleyenlerin, bu ölçekle ölçülebilmesine olanak yoktur (Doğan, 2007).

2.9.2. Thurstone Ölçeği

Sosyal tutumların ölçülebileceğini söyleyen ilk kişi ise Thurstone olmuştur. Çift karşılaştırmalar tekniği (bu teknikte 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) ve eşit görünen aralıklar ölçeği tekniği (objelerin sıralı değerlendirmesini verir, ölçek üzerindeki iki ölçüm arasındaki uzaklığa ilişkin yargıya varmayı sağlar) adında iki teknik önermiştir (Baltacı, 2008, 19).

Çift 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. Ölçek, tutumları ölçülecek bireylere verilerek, her ifadeye katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenir. Cevaplayanların ölçek puanı, verdikleri olumlu cevapların ortancası olarak hesaplanır (Doğan, 2007).

Thurstone din, ölüm cezası, doğum kontrolü vb. konulara yönelik tutumları ölçmek için araştırmalar yapmış ve eşit görünen aralıklar ölçeği tekniğini geliştirmiştir. Bu ölçek, objelerin sıralı değerlendirmesini verir, ölçek üzerindeki iki ölçüm arasındaki uzaklığa ilişkin yargıya varmayı sağlar. Ölçek bireylere uygulanır. Ölçek, tutumları ölçülecek bireylere uygulanırken ölçek puanları belirtilmez ve maddeler rasgele dağınık bir sırayla yazılır. Ölçek üzerinde bireyler maddelere katılıp katılmadıklarını belirtirler. Bireylerin katıldıkları maddelerin ölçek puanlarının aritmetik ortalaması veya ortanca değeri hesaplanır. Böylece, ilgili tutum sürekliliği üzerinde bir bireyin yeri nicel olarak saptanmış olur (Doğan, 2007).

Thurstone tipi ölçeklere çeşitli eleştiriler de yöneltilmiştir:

1. Ölçeğin geliştirilmesi için gereken çabanın çok olması.

2. Thurstone tipi ölçekleme tekniğinde ölçek değerlerinin hakem sayılan kişilerin yargılarına dayandırması.
3. Hakemlere başvurmanın yarattığı ikinci sorun, ölçek puanlarını, bu kişilerin toplumsal konum ve kültürlerinden etkilenme riskinin olmasıdır.
4. Son ölçeğe alınacak maddelerin seçiminde izlenen yol bakımından da eleştirilmiştir. Aynı ya da yakın ölçek puanına ve belirsizlik katsayısına sahip maddeler arasından ölçeğe girecek maddeler arasından ölçeğe alınacakların seçme işleminde objektif bir ölçütün kullanılmadığı öne sürülmüştür (Doğan, 2007).

2.9.3. Osgood Ölçeği

Cevaplayıcının bir konudaki davranışının derecesini (yoğunluk, şiddet) ve içeriğini ortaya koymaya yarayan bir ölçek şekli de Osgood Ölçeği'dir. Ele alınan konunun her boyutu bir soru ile ifade edilir ve her soruya olumludan olumsuz cevaba doğru sıralanan yedi seçenek belirlenir. Nötr ya da normal etki ile ilgili cevap ortanca cevap olarak alınır. Osgood ölçeğinde soruların iki ve daha fazlasının bir araya gelerek bir fenomeni birlikte ifade ettikleri (faktörler grubu) varsayılabilir. Ayrıca her bir cevaplayıcının diğer cevaplayıcı ile benzerlikleri korelasyon analizi ile belirlenir. Böylece bireylerin benzerlikleri araştırılır (Kırcaali, 2006).

Yaygın kullanım alanı bulan bu ölçek 7 bölümden oluşur. Ölçeğin bir ucu en olumlu, diğer ucu ise en olumsuz yargıyı temsil eder. Bu uçlar arası 7 eşit aralıklı bir derecelendirmeye tabi tutulur. "Yeterli" olma ve "Yetersiz" olma birbirine zıt iki vasıftır. Bu iki zıt vasıf "Son derece yeterli - Yeterli - Biraz yeterli - Ne yeterli ne yetersiz - Biraz yetersiz - Yetersiz - Son derece yetersiz" gibi 7 eşit parçaya ayrılabilir. "Yeterli-Yetersiz" aralığı soldan sağa bu şekilde bir sıralamaya tabi tutulduğunda 4. nokta; yani tam ortaya düşen nokta, denge veya kayıtsızlık noktası olarak adlandırılır. Yani, ölçekteki orta nokta kararsızlığı belirten yargıyı temsil eder.

Bu şekilde elde edilecek olan 1'den 7'ye kadar numaralanmış yargılar cevaplayıcıya verildikten sonra, bunlardan sadece birisini seçmesi veya işaretlemesi sağlanır (Milliyetçi, 2008, 30).

Thurstone ve Likert ölçekleri tutum ölçmede kullanılan temel ölçeklerdir. Ancak bu tutum ölçeklerinde her yeni tutum objesine ilişkin yeni bir ölçek oluşturmak gerekmektedir. Osgood, Suci ve Tannenbaum (1957)'un geliştirdikleri duygusal anlam ölçeği, tek bir ölçekte farklı tutumları ölçme olanağını tanımaktadır ve özellikle sosyal tutumların ölçülmesinde uygun bir ölçektir (Yıldız, 2006, 22).

2.9.4. Likert Ölçeği

Likert, 1932 yılında, Thurstone'dan biraz farklı bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Likert tipi tutum ölçeği, Thurstone ölçekleme tekniğine yöneltilen eleştirileri bir ölçüde karşılayan bir başka tekniktir (Yıldız, 2006, 21). Diğer tüm tutum ölçeklerinde olduğu gibi Likert'in de temel amacı, bireylerin belirli tutumlar karşısındaki tavırlarını derecelendirmektir. Fakat Likert'in Thurstone'den ayrılan yönü, bireylerin yalnızca bir tutum cümlesine karşı olup olmadıkları değil, tutumlarının yoğunluğunu da ölçmek istemesidir (Tolan, İsen ve Batmaz 1985, 274–275).

Ölçek içinde ölçülmek istenen konuyla ilgili çok sayıda madde oluşturulup, bu maddeler “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” şeklinde cevaplandırılmıştır. Bu cevaplar sayısal bir şekilde 1–5 arasında puanlanmaktadır. Uygun denek grubu bu maddeleri yanıtladıktan sonra madde analizi yapılmakta ve aykırı maddeler elenmektedir. Günümüzde en çok kullanılan Likert tipi ölçeklerdir. 5 seçenekli Likert tipinin tercih edilmesinin nedeni, Likert tipinin derecelendirilmiş olmasından daha duyarlı sonuç vermesidir.

Likert ölçeklerinde güvenilirlik oldukça yüksektir. 0,85 güvenilirlik katsayısı oldukça geneldir. Likert ölçeğinin önemli bir özelliği de etken çözümlenmesine olanak vermesidir. Likert ölçeklerinin zayıf noktalarından birisi ölçekte tek bir puan yapmak için birden çok yol bulunmasıdır. Örneğin; 10 maddelik bir ölçekte maddeler 1 ve 0 olarak kodlandığında 10 puan elde etmek için tüm yargı cümlelerine katılmak, 0 puan

elde etmek içinse hiçbir yargı cümlesine katılmamak gerekir. 2 puan elde etmek ise 10 maddeden ikisine katılıp diğer sekizine katılmamak ya da 2 değişik maddeyi kabul edip diğerlerine katılmamak şeklinde olabilir. Eğer ölçek geçerli, tek boyutlu ve doğrusal ise tüm cevaplayıcıların aynı tepkiyi göstermeleri beklenir. Oysa bu ölçek aynı kabul düzeyini göstermek yerine ayrı ve farklı yapıları ölçmektedir. Likert ölçeğinde maddeleri analiz etmenin başka yolları da vardır. Bunlardan biri ölçeğe madde seçiminde en yüksek ve düşük puanları açıkça ayıran maddelerin seçilmesidir. Bunun için de cevaplar çeyreklere ayrılır. Ölçek puanı bakımından en üst %25' e ve en alt %25'e giren maddelerin ortalamaları alınır. Bir madde için üst %25 ve alt %25'e giren grupların sayısı aynı ise bu maddenin gruptan atılması yoluna gidilir. Dolayısıyla en yüksek ve düşük grupların ortalama puanlarının oldukça farklı olduğu maddeler ölçeğe alınır (olcmedegerlendirme.blogspot.com).

Likert tipi ölçeklerin avantajları; konu ile ilişkili noktalar dikkate alınması, çeşitli tutum objeleri ve durumlarına uyum sağlaması, tutumun ölçülebilen boyutlarından hem yönünü hem derecesini hesaplayabilmesi, ekonomik olması ve güvenilirliğinin pek çok ölçeğin güvenilirliğinden daha yüksek olmasıdır (olcmedegerlendirme.blogspot.com).

Dezavantajları ise farklı cevap ifadeleri aynı toplam puanı üretebilmesi, tutum değişikliklerini ölçmede daha az duyarlı olması, bireyin iç görüye sahip olmasının gerekmesi ve bilgilerin tam ve çarpıtmadan verildiği sayılısına dayanmasıdır (olcmedegerlendirme.blogspot.com).

2.9.5. Guttman Ölçeği

1950'li yıllarda Guttman tarafından geliştirilmiş bu ölçekle tutumun tek bir boyutunu ve onun derecesini ölçmek amaçlanmaktadır. Ölçeğin esası, belli bir tutum konusuna ilişkin bir maddenin/önermenin kabul edilmesinin, o önermeye dayalı diğer önermelerin de kabul edilmiş sayılması anlamına geldiğidir. Yani, tutumu ölçülen birey için geçerli bir standart yargı bulunmaktadır ve bu yargı kişiye göre önemli olanları ayırmada bir sınır olarak kullanılmaktadır (Milliyetçi, 2008, 30)

Bu tutum ölçeği, tutumun bir tek boyutunu ölçmek için kullanılır. Guttman ölçeğinde bu tür bir tutum, aşağıdaki örneklere benzer cümleler ile ölçülür:

1. Kitap okumayı severim.
2. Boş zamanlarımda kitap okurum.
3. Kitap okumanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu cümlelerden üçüncüsünü işaretleyen bir kimse, doğal olarak ilk ikisini de işaretlemiş demektir. Bu ölçekler, örneğin kitaplarla ilgili tutumların tek boyutunu, yani kitap seviyesinin derecesini ölçmektedir. Bu ölçekler, özellikle Bogardus'un "Sosyal Uzaklık" deneylerinde olduğu gibi kişiler arasındaki yakınlık, düşmanlık ve ayırım gibi tutumların tek bir boyutunu ölçmeye elverişli ölçeklerdir. Ölçme aracının temel işlevi, bireyin belirli sayıda ve belirli tekniklere dayalı olarak seçilmiş test maddelerine verdikleri cevaplara göre, bireyin ölçülen özelliği bakımından psikolojik boyut üzerindeki konumunu belirlemektir (Aydoslu, 2005, 38) .

Bu araştırmada İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek üzere Likert tipi bir ölçek geliştirilmiş ve öğrencilerin bu konu üzerindeki duyuşsal tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

2.10. Tutumla İlgili Eğitim Alanında Yapılmış Çalışmalar

Tutumla ilgili literatür taraması yapıldığında yerli veya yabancı çokça araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların bir kısmı tutumların motivasyonla ilişkisi üzerine, bir kısmı tutumların başarıya etkisi üzerine, bir kısmı tutumların öğrenci davranışlarını etkileme gücü üzerine yapılmıştır.

Tutumların, öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini araştıran Barkatsas, Pierce ve Stacey ve (2007), öğrencilerin matematik, teknoloji ve teknoloji yardımıyla matematiği öğrenme konularındaki tutumlarını açığa çıkarmak için ölçek hazırlamak amacıyla yaptıkları araştırmalarında 6 okuldan 350 öğrenciyle çalışmışlar, öğrenci tutumlarının, öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin duygu, ilgi ve düşüncelerinin, sergiledikleri ya da sergileyecekleri davranışları etkilediği sonucuna varmışlardır. Olumlu tutumlar

öğrencilerin derse ilişkin olumlu davranışlar sergilemelerine, işe bağlanmalarına ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmelerine neden olmaktadır.

1920’de kurulan ve yüz binden fazla üyeye sahip olan National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), öğrencilerin tutumlarının ilgilerini, performanslarını, bilgi edinme isteğini etkilediğini açıklamıştır.

Braten ve Stromson (2006), internet temelli öğrenme konusunda 80 Norveçli öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının, öğrenme aktivitelerine katılımlarını arttırdığı sonucuna varmıştır. Çalışmalarının bir diğer sonucu da, bilgi edinmeye ilişkin inançların, öğrencilerin bilgi edinme performanslarında önemli bir faktör olduğu ve öğrenmenin kolay gerçekleştiğine inanan öğrencilerin, öğrenmenin zaman ve gayret gerektiren bir süreç olduğuna inanan öğrencilere göre bilgi araştırmaya daha eğilimli olduğudur.

Birçok yazar da yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin olumlu veya olumsuz tutumlarının akademik başarılarına etki ettiğini göstermiştir. Levin, Naama ve Zipora (1991), İsrail’de fen öğreniminde cinsiyet kaynaklı farklılıkları araştırmak istemişler, 1934 kişilik 9. sınıf öğrencisine ölçek uygulamışlar ve çalışmalarının yan bulgusu olarak olumlu tutum puanlarının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Barkatsas, Gialamos ve Kasimatis (2007), öğrencilerin kendine güvenleri, teknoloji yardımıyla matematik öğrenmeye yönelik tutumları, duyuşsal ve davranışsal çabaları, cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki karmaşık ilişkiyi ortaya çıkarmak için Atina’da 27 liseden 1068 kişilik 9. ve 10. sınıf öğrencisine anket uygulamış, matematik başarıları yüksek öğrencilerin matematik ve teknoloji konularında olumlu tutuma, tersine matematik başarıları düşük olanların da olumsuz tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kan ve Akbaş (2006), Mersin il merkezinde 10 lisede 819 öğrenciyle yürüttükleri, liselerde öğrenim gören öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların öğrencilerin kimya başarıları ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, lise ikinci sınıf öğrencilerin daha olumlu tutum puanlarına sahip oldukları ve aynı zamanda bu

öğrencilerin kimya başarısı en yüksek grup olduğu bulgularına erişmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin kimya derslerine yönelik tutum puanları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrenci tutumlarının kimya dersindeki başarının güçlü bir öngörücüsü olduğu ve kimya başarısındaki varyansın %10,4' ünü tutumların açıklayabildiği sonucuna varmışlardır.

Gürkan ve Gökçe (2001, 188–192) ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne tahsis edilen uygulama okullarında 138'i kız, 148'i erkek olmak üzere toplam 118 beşinci, 168 sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları farklılık gösterirken, cinsiyete göre bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ile fen bilgisi dersi başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Üstüner ve Sancar (1999, 153) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeylerini ve tutumlarını etkileyen faktörleri değerlendirmişlerdir. Araştırmalarını Antalya ilinde bulunan toplam 9 lisede 62 öğrenci üzerinde uygulamışlar. Öğrencilerin tutumları ve fizik dersi başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, korelasyon katsayısını 0,20 düzeyinde bulmuşlar ve tutum puanları yüksek olan öğrencilerin başarı puanlarının da yüksek olabileceğini belirtmişlerdir.

Eğitimde Uluslararası Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından değişik ülkelerden örneklemeler alınarak Matematik, Fen Bilimleri, Fransızca ve İngilizce gibi derslerle ilgili olarak yapılan araştırmalar sonucunda, bu derslere ilişkin tutumlarla başarı arasında Fen Bilimlerinde .27, Matematikte .14, Fransızcada .12 ve İngilizcede de .09 korelasyon katsayıları bulunmuştur. (Hilal, 2006, 7).

Sapancı (2005), araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özellikleri ve sosyoekonomik değişkenler ile matematik dersindeki öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmasında duyuşsal özellikler olarak tutum ve akademik benlik kavramını; sosyo-ekonomik değişkenlerden ise cinsiyet, annenin, babanın öğrenim durumu ve gelir düzeyini almıştır. Araştırmasının sonucunda cinsiyet ile

matematik dersindeki öğrenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Buna karşılık annenin öğrenim durumu (.502** p<0.1), babanın öğrenim durumu(.587** p<0.1) ve ailenin geliri (.614** p<0.1) ile öğrencinin matematik dersindeki öğrenme düzeyi arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki bulmuştur. Duyuşsal özelliklerle matematik dersindeki öğrenme düzeyi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulmuştur. Duyuşsal özelliklerden matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile pozitif yönde en yüksek ilişkili değişken matematik dersine yönelik tutumdur. Akademik benlik kavramı ile matematik dersindeki öğrenme düzeyi arasında da pozitif yönde yüksek bir ilişki bulmuştur.

Ayrıca Bahn'ın (2007, 721) hemşireler, Pierce, Stacey ve Barkatsas'ın (2007, 286) matematik dersi, Güven'in ise (2008) sosyal bilgiler dersine ilişkin yapmış oldukları çalışmalarda olumlu tutumların konuyu öğrenmeye katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. Perkins ve diğerleri ise yedi yüz elli öğrencinin fizik dersine ilişkin tutumlarını incelemiş ve derse karşı olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin amaçladıkları öğrenmelere yüksek oranda ve daha iyi ulaştıkları sonucuna varmışlardır.

Swetman (1991), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin matematik kaygısı ile öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını ve cinsiyetler ile sınıf seviyeleri arasında matematik dersine yönelik tutumlarda farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma Kuzeydoğu Teksas'ın 6 küçük kırsal bölge okullarından üçüncü sınıf ile altıncı sınıf arasındaki sınıf öğretmenleri ile onların öğrencileri arasında yürütülmüştür. 17 araştırma hipotezi oluşturulmuş ve hipotezleri analiz etmek için korelasyon katsayıları ve t değerleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf seviyesi yüksek olan öğrenciler matematiğe karşı daha negatif bir tutuma sahiptirler. Kız öğrenciler erkeklerle kıyaslandığında matematiğe karşı daha pozitif tutumlara sahiptirler. Fazla belirgin olmamakla birlikte yüksek matematik kaygısına sahip öğretmenler matematiğe karşı negatif tutumlu öğrenciler yetiştirmektedirler.

Tutumlarla başarı arasında doğru orantı olduğunu ortaya koyan birçok çalışmanın bulgularıyla zıt sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. M. Eyüp Sallabaş (2008), araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya

yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları arasında da düşük düzeyde bir ilişki çıkmıştır.

Oliver ve Simpson (1988), lise öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutum ve motivasyonlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini bulmak için 6. ve 10. sınıf arasında 5000 öğrenciyle çalışmışlar ve tutum puanlarının akademik başarıyı yordamadığı sonucuna varmışlardır.

Arif Sarıçoban (1998), öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının ikinci dil öğrenimindeki önemini ve tutumla başarı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Çalışmanın amacı gereği, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Eğitim Merkezinde Türkçeyi İkinci Dil Olarak öğrenen 66 Türki öğrenciye, öğrenci tutum ve motivasyonları hakkında bilgi edinmek üzere, Gardner ' dan uyarlanan "Tutum ve Güdüsel Yoğunluk Ölçeği" verilmiştir. Yaptığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin başarıları ile Türkçe öğrenmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin çok düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Yıldız (2006), liseden mezun olmuş veya lise son sınıfta okumakta olan öğrencilerin, matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek, böyle bir ilişkide; cinsiyetin, okul türü ve alanının, anne– babasının eğitim ve iş durumlarının etkisini araştırmak istediği çalışmasında 2005–2006 öğretim yılında Ankara ili genelindeki özel dersanelerde Öğrenci Seçme Sınavı(ÖSS)'na hazırlanan 1000 öğrenciye ölçek uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Süper lise ve Fen Lisesi öğrencilerinin matematik tutumlarının Genel Lise ve Meslek Lisesi öğrencilerden daha olumlu olduğu, ÖSS deneme sınavlarında gösterilen matematik başarıları ile tutumun doğru orantılı olduğu, matematik dersine yönelik tutum puanları yüksek olan öğrencilerin sayısal bölüm, düşük olan öğrencilerin ise sözel bölüm tercih ettikleri görülmüştür. Matematik dersine yönelik tutumları olumlu olan öğrencilerin çoğunlukla matematik bilgisinin kullanıldığı meslekler tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Kurnaz ve Yiğit (2010), yenilenen fizik öğretim programının ardından öğrencilerin fiziğe, fizik ile ilgili konulara ve yürütülen araştırmalara yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek istemişler ve Trabzon ilinde farklı liselerde öğrenim gören 841 öğrenciye uygulamışlardır. Bu çalışmalarında literatür taraması da yapan araştırmacılar Alkan (2006), Külçe (2005), Çakır (2007), Çokadar ve Külçe (2008)' den aktarımla fene karşı öğrenci tutumlarının yaşlarıyla ters orantılı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmaların çoğu, herhangi bir derse ilişkin olumlu tutumların ilgili dersteki akademik başarıyı olumlu etkilemekte olduğunu, çünkü olumlu tutumların bireylerin işlerine ve görevlerine ilişkin motivasyonlarını arttırdığını kabul etmektedir.

2.11. Yabancı Dil Tutumu ve Yabancı Dil Tutumu İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Yabancı dil tutumu; öğrenilen dil, öğrenilen dili konuşanlar, öğrenilen dilin kültürü, ikinci dil öğrenmenin sosyal önemi, öğrenilen dilin belli yararlarına yönelik öğrencilerin sahip olduğu duygu, düşünce ve davranışları içerir.

Yabancı dil öğreniminde tutumların önemi 1950'lerin sonundan itibaren gündemdedir. İngilizce öğrenimi ve tutum ilişkisiyle ilgili ilk ciddi çalışmayı 1957 yılında sosyal psikolog Gardner ve Lambert doktora çalışmalarıyla yapmışlardır. Dörnyei (2005) bu çalışmayı öğrencilerin tutumu ve motivasyonu ile ilgili çalışacaklar için kilometre taşı ilan etmiştir. Dörnyei'ye göre Gardner ve Lambert bu çalışmalarıyla yabancı dil öğrenmenin sosyo kültürel nötralliğe sahip olmadığını aksine, öğrenen tutumu, kültürel kişilikler ve hatta coğrafi etmenlerden etkilendiğini ortaya çıkarmışlardır.

Gardner ve Lambert'i takiben çok fazla araştırmacı öğrencilerin yabancı dile karşı sahip olduğu tutumun önemini araştırmaya başlamıştır. Araştırmacıların çoğu öğrencilerin İngilizce diline, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürüne, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrenmedeki rolüne vurgu yapmaktadır. Bu haliyle tutum, yabancı dil öğrenme pedagojisinin temel kavramlarından biridir.

Rula'nın (2006) Lübnan'da Beyrut Amerikan Üniversitesinde yürüttüğü araştırmasına katılan on iki kadın öğretmen, yabancı dil öğrenme sürecinde yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumların ve kaygıların, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri kadar önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Krashen (1985) de, tutumların, yeni dil öğreniminde bariyer veya köprü olarak rol oynayabilecek kadar önemli olduğunu söyler.

Yabancı dil öğrenimi alanında yapılan birçok çalışmada tutumlar motivasyon ile ilişkisi bağlamında incelenmiştir. McDonough (1983, 142), dil öğrenmede başarı veya başarısızlık durumunu en fazla etkileyen etmenin motivasyon olduğunu, diğer faktörün ise öğrencinin tutumu olduğunu söyler. Çünkü, motivasyon dil öğrenmeye yönelik tutumlardan etkilenmektedir. Gardner ve Lambert (1972), tutumu, yabancı dil öğreniminde güdülenmeyi sağlayan bir unsur olarak tanımlamışlardır.

Merisuo- Storm'a (2007, 226) göre yabancı dil öğrenme başarısında yabancı dil dersine ilişkin tutumların ve motivasyonun önemli bir rolü vardır. Bazı öğrencilerin dil öğrenmeye duydukları ilgi ve merak öğrenmedeki başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Olumsuz tutumlar yabancı dil öğrenen bireyin motivasyonunu düşürürken, pozitif tutumlar ise arttırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin tutumlarını incelemek, eğitim alanında oldukça önemli bir unsurdur.

Oxford (1990), tutumların, hayatın diğer alanlarında olduğu gibi, yabancı dil öğrenimindeki motivasyonun güçlü bir öngörücüsü olduğunu söyler. "Öğrenci tutumlarının, motivasyonun gelişimini etkilediğini varsayarsak, yabancı dil öğrenimi doğrudan öğrencinin tutumları ile ilişkilidir." der. Aynı şekilde Gardner ve Brown da pozitif tutumun motivasyonu, diğer yandan da motivasyonun pozitif tutumu güçlendireceği fikrine katılırlar.

Motivasyon ve tutum ilişkisinin araştırılmasının dışında yabancı dil başarısı ile yabancı dile karşı sahip olunan tutum arasında ilişki kuran, öğrencinin, öğretmene, öğrenmeye, okula, hedef dile ve o dili konuşan toplumsal gruba karşı geliştirdiği tutumun dil öğrenimindeki başarıyı etkilediğini savunan çalışmalar da mevcuttur (McDonough&Show 1998, 8; Oller 1978; Gan 2004; Chambers 1999; Marshall 1992; Neathery 2001; Özkal 2002).

Hsieh (2008), yabancı dil başarısını önceden kestirmede öz-yeterlik algısı dışında hangi faktörlerin etkili olduğunu ortaya çıkarmak istemiştir. Bu amaçla Amerika'da İspanyolca, Almanca ve Fransızca öğrenen 249 öğrenciye uygulanmak üzere bir ölçek hazırlamıştır. Çalışmasında tutum ve kaygı düzeyinin başarıyı yordamada öz-yeterlik algısından daha fazla etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, başarılı öğrencilerin yabancı dil öğrenme ve hedef kültürle ilişkiye geçmeye istekli, başarısız öğrencilerin ise yabancı dil derslerine ve bu derslerde hedef dili konuşmaya karşı kaygılı olduğunu da bulgularına eklemiştir.

Genç ve Aksu (2004), İnönü Üniversitesi'nin dört fakültesinde (Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri) zorunlu dersler kapsamında verilen İngilizce derslerine karşı öğrencilerin tutumlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla 340 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında, tutumların özellikle, dil öğrenme sürecinin başarısında bilinen en etkili ve en baskın faktör olduğu sonucuna varırlar.

House ve Prinson (1998) Amerika'da üniversite 1. sınıf 257 İngilizce bölümü öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermişlerdir.

Shah (1999), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Malezyalı başarısız öğrenciler üzerinde çalışmış, İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olmayan öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu görmüştür.

Yashima (2002), Osaka'da 389 Japon üniversite 1. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutumları ile başarılı dil öğrenimi arasında doğrusal ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Altunay (2000), öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile sınavlar, okulun fiziksel koşulları, ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını ortaya çıkarmak istediği çalışmasında İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü İngilizce Hazırlık Programına devam eden 2065 öğrenciye tutum ölçeği

uygulamış ve öğrencilerin sınavlarda aldıkları puanlarla İngilizceye yönelik tutumları arasında doğrusal anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının ders programı ve uygulaması, okulun fiziksel koşulları ve sınavlarla ilgili görüşlerinden etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Fırat (2009), çalışmasında Adıyaman’ da dört farklı okuldan 5. sınıfa devam eden 11–12 yaşlarında 300 ilköğretim öğrencisine bir tutum anketi ve bir ders değerlendirme formu uygulamış, çocukların İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve İngilizce sınavlarında başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerle başarı seviyesi düşük olanlar arasında tutum farklılığı olup olmadığını sorgulamıştır. Araştırmasında çocukların İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların İngilizce öğrenmenin önemini kavradığını, bu sebeple de tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşıyor. Diğer bir araştırma sorusu olan başarı ve tutum ilişkisi konusunda da olumlu yanıt veriyor. Yüksek başarıya sahip olan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip öğrenciler olduğunu ekliyor.

Thadphoothon (1999), Dhurakijpundit Üniversitesi’nde çoğunluğu kız 56 öğrenciye İngilizceye yönelik tutumları, İngilizce TV izleme, İngilizce şarkılar dinleme, İngilizce yazılı materyal okuma sıklıklarını sorgulayan bir anket vermiş ve bu çalışmanın sonucunda da başarılı öğrencilerin dil eğitimine karşı olumlu tutuma sahip olduğunu, başarısız öğrencilerin ise olumsuz tutum içinde olduğunu gözlemiştir.

Garate ve Iragui İspanya’nın bask Bölgesinde çiftdilli olma ve 3. dilde (İngilizce) motivasyonun rolü üzerine 321 ilköğretim öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmışlardır. İngilizce tutumları olumlu olanların dört dil yetisi (dinleme, konuşma, yazma okuma), kelime bilgisi ve dil bilgisi alanlarında daha başarılı oldukları sonucunu almışlardır.

Oller (1977), farklı öğrenme ortamları içerisinde tutum ve başarı ilişkisi üzerine birçok araştırma yapmıştır. İlk çalışmasında Amerikan Üniversitesinde Çince konuşan yabancı öğrenciler üzerine çalışmıştır. Bu araştırma öğrencilerin başarıları ve öğrenilen dil grubuna olan tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. İkinci çalışmasında Meksikalı ve Amerikalı İngilizce öğrenen ve alt ekonomik seviyeden gelen kadınları incelemiş, tutum ve başarı arasında olumsuz bir korelasyon olduğunu

ortaya çıkarmıştır. Bir diğer çalışmada ise Çin, Japon ve Meksikalı öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları ile kendilerine, anadili konuşan gruba, öğrenilen dilin toplumuna ve Amerika'ya göç nedenleri gibi bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için geniş kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucu ise insanların kendilerine, anadili konuşan gruba ve öğrenilen dil grubuna olan olumlu tutumlarının başarıyı olumlu etkilediği şeklinde olmuştur (Aktaran Els, 1987).

Kuhlemeir, Bergh ve Melse (1996) ise yukarıdaki çalışmaların aksine sonuçlara ulaşıyor. Hollanda' da 1990–1991 öğretim yılında tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında 1307 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine sene başı ve sonunda Almanca okuma, dinleme, yazma, konuşma, kelime bilgisi ve dilbilgisi alanlarında testler ve ayrıca tutum ölçeği vermişlerdir. Çalışmaya sene sonunda tutumları olumlu olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olacağı varsayımıyla başlıyorlar. Fakat çalışmalarının sonunda başarı ve tutum arasındaki ilişki sene başında zayıf olduğu gibi sene sonunda da zayıf çıkıyor. Beklentinin aksine öğrencinin tutumu ile ders başarısı arasında ilişki olmadığı ortaya çıkıyor.

Gürel (1986), öğrencilerin tutumları ve benlik tasarımları ile İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, derse yönelik tutumlarla başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamışken benlik tasarımlarıyla doğru orantılı bir ilişkiye ulaşmıştır. Fakat öğrencinin okula ilişkin tutumu ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri alanların, cinsiyetlerinin, ailelerinin eğitim düzeyi ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde etkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Starks&Paltridge (1996), çevresel faktörlerle edinilen tutumların dil öğrenme sürecinde çok etkili olduğunu ifade eder. Halliwell, öğrencilerin İngilizce dersine boş bir kağıt gibi gelmediklerini, yetiştikleri çevrelerinden ve etraflarındaki insanlardan kaynaklı tutumlara sahip olarak geldiklerini belirtir (1992, 15). Boker (1988), tutumun kişisel olduğunu fakat kökenlerinin kolektif davranışlarda yattığını ifade eder. Brown (1994, 168), tutumların çocukluğun ilk yıllarında geliştiğini, bireyin tutumlarının ebeveynlerin ve akranlarının tutumlarının sonucu olduğunu söyler. Harmer (2007), öğrencilerin çevrelerindeki insanların tutumlarından etkilendiğini

belirtmektedir. Ashworth (1985), *Beyond Methodology: Second Language Teaching and the Community* adlı kitabında, sosyo-ekonomik statünün öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkilediğini ortaya koymuştur.

Çakıcı (2001), bir dile karşı gelişen tutumun çocukluktan itibaren gelişmeye başladığını, çocuğun ailesinin tutumlarının aynısını taşıdığı ve çocukların yabancı dil öğrenmesinde ve başarısızlıklarında ailelerinin tutumlarının küçümsenmemesi gerektiğini ekler. Gardner da, ailelerin olumlu tutumlarının çocuklarda, olumlu tutum oluşturduğunu ifade eder.

MacNamara (1973) İngiltere’de İrlandalı çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştırmasında ikinci bir dil öğretiminde öğrenci tutumları ile anne baba tutumları arasında çok yüksek bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Şeker (2003, 55), dil öğrenimine ilişkin kültürel inanışın dil öğrenimindeki önemine dikkat çeker. Yaygın kültürel inanış yabancı dil öğrenmenin zor ve/veya önemsiz olduğu yönündeyse, genel başarı seviyesi düşük olacaktır. Tersine, genel inanış ikinci dil öğrenmenin önemli ve o kadar da zor olmadığı yönündeyse başarı seviyesi yükselecektir.

Saracaloğlu, İnal ve Evin (2004), Maraş’ ın Elbistan ve Afşin ilçelerinde okuyan 421 lise öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının cinsiyet, okunan lisenin türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yurtdışında bulunma- bulunmama gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini ve başarı ile tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Beklentilerin aksine genel lise öğrencilerinin tutumu daha olumlu bulunuyor. Aynı şekilde, annesi yüksek okul mezunu olanların daha olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkıyor. Fakat baba eğitim durumu ile yurtdışına gitme durumunun tutum üzerine etkisi olmadığı ekleniyor. Başarı ile tutum arasında pozitif korelasyon olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip olduğu da diğer bulgulardandır.

Adams& Ewing, ise tutumla öğrencinin okuduğu okul arasındaki ilişkiyi araştırmış ve kolejde okuyan öğrencilerin halk okulunda okuyan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çakıcı (2001), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu ders kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, bölüm ve mezun olunan liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasında araştırmaya katılan birinci sınıf öğrencilerinin yarısının İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, mezun oldukları lise türlerine göre de anlamlı farklılıklar göstermiştir. Beklentinin aksine Anadolu Lisesi mezunlarının İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuz iken, devlet lisesi mezunu öğrenciler en olumlu tutumu sergilemiştir.

Küçüksüleymanoğlu (1997), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, kitap sayısı, okuma alışkanlığı, çalışma alışkanlığı, öğretmen olma isteği, öğretmen olmaktan duyulan zevk, başarı algısı ve okudukları bölüme ailenin verdiği önem gibi değişkenler ve kişilik özelliklerinin öğrencilerin İngilizce' ye karşı tutumlarını etkilediğini saptamıştır.

Aydoslu (2005), öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amacı ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saati değişkenleriyle birlikte nasıl değiştiğinin belirlenmesi ve uygulanan yabancı dil programının daha etkili hale getirilmesi için öneriler geliştirilmesini amaçladığı çalışmasında 2004–2005 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim Bölümü'ne bağlı Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarını, Türkçe Eğitimi Bölümü'ne bağlı Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ne bağlı Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği

Ana Sanat Dalları ile Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'ne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 801 I. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki vardır.

Mejias ve Anderson (1988), Amerika- Meksika sınırında yer alan Rio Grande Valley' de Pan American Üniversitesinde matematik, tarih ve İngilizce bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrencinin İspanyolcaya yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet ile kendi ve ailelerinin doğum yerleri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırdıkları çalışmalarının sonucunda, bu değişkenlerin öğrencilerin İspanyolcaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmışlardır.

Chiu (1998), Tayvan' da “üniversite öğrencilerinin yaş ve cinsiyetlerine göre İngilizce ve bilgisayar destekli İngilizce öğrenimine yönelik tutumları değişmekte midir?” sorularına cevap bulmak istemiştir. Bu sebeple Ulusal Pingtung Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören 320 öğrenciye tutum ölçeği uygulamış ve yaşa göre tutumun değişmediğini, fakat cinsiyetle anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Erkekler kızlara göre İngilizce öğrenimine yönelik daha olumlu tutuma sahiptir.

Lin ve Warden (1998), Tayvan' da Chaoyang Teknoloji Üniversitesinde eğitim gören 346 kolej öğrencisi üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Amacı öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak olan çalışmalarının sonucunda, farklı alanlarda eğitim gören öğrencilerin, dil eğitiminde de farklı tutumlar içinde olduklarını bulmuşlardır.

Selçuk (1997)'un üniversite düzeyinde İngilizce dersine yönelik tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişkiyi bulmak için yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin tutumlarının cinsiyete ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiğini, fakat ekonomik düzeylerinden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Akademik başarı ile tutumlar arasında da anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Cebeci (2006), Bursa'nın İnegöl ilçesindeki mesleki ve teknik liselerin 10. sınıfına devam eden 600 öğrenciye İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulamış ve öğrencilerin cinsiyetleri, devam ettikleri program ve bölüm gibi değişkenler açısından tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu tutuma sahip olduğunu, fakat kızların tutumlarının erkeklere nazaran daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Anadolu Meslek Liseleri ile Meslek Liseleri arasında fark olmadığı, fakat İngilizceyi yoğun olarak kullanan bölümlerde tutumun daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Cebeci (2006), Bursa'nın İnegöl ilçesindeki mesleki ve teknik liselerin 10. sınıfına devam eden 600 öğrenciye İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulamış ve öğrencilerin cinsiyetleri, devam ettikleri program ve bölüm gibi değişkenler açısından tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu tutuma sahip olduğunu, fakat kızların tutumlarının erkeklere nazaran daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Anadolu Meslek Liseleri ile Meslek Liseleri arasında fark olmadığı, fakat İngilizceyi yoğun olarak kullanan bölümlerde tutumun daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Koydemir (1994), Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Öğrencileri ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin kendi anabilim dallarına ve Almancaya yönelik tutumları konusunda karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Çalışmasının sonuçlarından bir tanesi de erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilerden olumsuz yönde anlamlı bir fark göstermekte olduğudur.

Burstall ve diğerleri (1975) İngiltere'de Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen kız öğrencilerin Fransızca'ya karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğunu ortaya çıkarmıştır (Genç ve Aksu, 2004). Ayrıca Burstall ve diğerleri (1975), öğrencinin bir önceki dönemde elde ettiği başarısı ile bir sonraki dönemde ortaya koyduğu tutumu arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermiştir (Aydoslu, 2005).

Reinert (1970), çalışmasında Edmonds (Washington)' da en popüler 3 dil olan Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğrenen 1000 lise öğrencisine niçin yabancı dil

öğrendikleri ve öğrendikleri bu yabancı dilin kendilerine ne gibi değerler katacağı ile ilgili düşüncelerini sormuş, öğrencilerin yarısının cevabı yabancı dili üniversiteye girişte zorunlu olduğu için öğrendiği şeklinde olmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin yarısının ailesi yabancı dilin çocuklarının gelecekleri için gerekli olduğunu düşünüyor ve yabancı dil konusunda destek veriyorken, diğer yarısının yabancı dil tutumu olumsuzdur. Bunun öğrencilerin yarısının yabancı dil konusunda faydacı yaklaşım sergilemelerinin açıklaması olduğunu da ekliyor.

Yaş ve öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar da mevcuttur. Boker'den aktaran Ardeo, yaş ile tutum arasında doğru orantı olduğu sonucunu çıkarıyor. Wales'de yaptığı bir dizi araştırma sonucuna göre, çok dilliliğe ve Welsh diline yönelik tutumun yaşla birlikte daha az olumlu olduğunu aktarıyor. Bask bölgesinde mühendislik, işletme ve hemşirelik fakültelerinde yaptığı bir diğer çalışmaya göre de küçük yaşta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu söylüyor.

Choy ve Thouri (2006), Malezya'da ilköğretim 2. kademedeki koleje geçiş aşamasında İngilizce öğrenmeye yönelik tutum değişimini araştırmak istemiş ve bu amaçla Malezya'da bir kolejde 100 öğrenciyle görüşme yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun tutumları olumsuzdur ve İngilizceyi sevindikleri veya ilgileri olduğu için değil, zorunda olduklarından öğrenmektedirler. Araştırmasında ortaokul öğrencileri ile kolej öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulmuştur. Kolej öğrencileri daha olumlu tutuma sahiptir. Bunun sebebi olarak da kolej öğrencilerinin İngilizce öğrenmeleri konusunda sosyal destek görmeleri ve İngilizceyi iletişimde kullanma gereksinimi doğması olduğunu ekler.

Boynton ve Haitema (2007), öğrencilerin yıllar içinde yabancı dil tutumlarında meydana gelen farklılığı ortaya koymak için Kuzey Karolina' da aynı öğrencilerle 10 yıllık bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaların ilki 1990–1995 yılları arasında binlerce ilköğretim öğrencisiyle, ikincisi ise 1995–2000 yılları arasında 13 farklı liseye dağılmış olan aynı öğrencilerle yapılıyor. Çalışmalarının sonucunda öğrencilerin hedef

dile harcadıkları süre arttıkça, yani okudukları sınıf seviyesi arttıkça tutumlarının da olumsuzla dönüştüğünü ortaya koymuşlardır.

Kaçar ve Zengin (2009) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen değişik seviyelerdeki Türk öğrencilerin dil öğrenmedeki öncelikleri, dil öğrenme amaçları, dil öğrenme yöntemleri ve dil kullanımı ile ilgili inançları arasındaki ilişkiye ışık tutmayı amaçladıkları çalışmalarında Erzurum il merkezinde 6., 7., 9., ve üniversite 1. sınıf 227 Türk öğrenciye ölçek uygulamış ve sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil kullanımına yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri sonucuna varmışlardır.

Yabancı dil başarısı ile ilgili olan bir diğer olgu da hedef dilin kültürüne yönelik sahip olunan tutumlardır. Dil kültürün bir ürünüdür. Bir öğrenci dilin kültürüne karşı olumsuz tutuma sahipse öğrenemez (Morgan, 2001). Abu- Rabia (1997), hedef dili konuşanların kültürüne yönelik pozitif tutuma sahip olan öğrencilerin dil ediniminde daha başarılı olduğunu ifade eder. Morgan'da öğretmenlerin hedef dilin kültürünü ve başka kültürleri kabul etmeyi de öğretmesi gerektiğini söyler.

Zhang ve Carrasquilla (1996), Amerika'da eğitim gören ana dili Mandarin olan 4 Çinli 8. sınıf öğrencisiyle görüşmüşlerdir. Bu dört öğrenci sınıflarının en düşük performansı sergileyen öğrencilerdir. Araştırmanın amacı bu öğrencilerin başarısızlıklarında kültürel, ailevi veya İngilizceden kaynaklı etmenlerin açığa çıkarılmasıdır. Görüşmeler sonucunda bu öğrencilerin başarısızlığında İngilizce konuşan insanlara karşı sahip olunan olumsuz tutumların ve ailelerin yabancı dil konusunda desteğinin olmamasının etkili olduğu sonucuna varıyorlar.

Öğrenci tutumu diğer dersler için de belirleyicidir, fakat yabancı dil alanında olumlu tutum -yani dil öğrenmeye istekli olma, derse yönelik yüksek güdülenme seviyesine sahip olma, derse katılma isteği- dil öğrenebilmenin ilk şartıdır. Çünkü öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları derse yönelik davranışlarını etkiler, derse yönelik motivasyonlarını artırır ve böylelikle başarıyı yükseltir. Lightbown (2004), yabancı dil öğretimine başlamadan önce öğrencilerin öğrenmeye hevesli hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı da, hazırladığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin 2. Bölümünü Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminin Amacı ve Programlar kısmına ayırmış ve bu kısmın 5. maddesinde de “ *Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır*” diyerek yabancı dil öğretiminde tutumun rolünü ifade etmiştir.

İngilizce dersine yönelik olumlu öğrenci tutumu dil öğreniminin en önemli bileşenidir. Olumlu tutum, bir dersi sevme veya sevmemeyi, o dersle ilgili aktivitelerde bulunma veya bulunmama durumunu, derse katılma isteğini ifade etmektedir. Öğrenci sahip olduğu olumlu tutum düzeyinde motivasyona sahip olmaktadır. O yüzden ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin derslere, öğretmenlere ve okula karşı tutumlarını olumlu hale getirmek, eğitim ortamlarının oluşturulmasında büyük önemdedir.

Yang ve Lou (2003), Hong Kong'da ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenin öğrenci tutumlarını ortaya çıkarmasının önemine değinirler. Yabancı dil öğretim pedagojisi mutlaka öğrencilerin tutumlarını dikkate almalıdır. Her dil öğrencisi negatif veya pozitif tutumlara sahiptir ve bunlar istedik yönlere çevrilebilir ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik pozitif tutumlarının geliştirilmesi okulların görevidir. Rifkin (2000), yabancı dil öğrenmeye dair tutumlar ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğunu söyler. Eğitim düzeyi arttıkça olumlu tutumların artması tutumların gelişmesinde eğitimin rolünü ortaya koyan bir bulgudur.(Kuzgun ve Sevim, 2004).

Sönmez (1994, 64), tutumların tüm bir yaşam ürünü olduğunu söyler. Bu tutumların okul yaşamı içerisinde oluşmadığı gerçeğini ifade eder. Fakat tutumların okul içerisinde oluşmadığı, önemli bir bölümünün aile, çevre ve akranlar tarafından şekillendirildiği gerçeğine rağmen, okulun görevi okul, dersler (konu alanımız İngilizce) ve sosyal hayatla ilgili öğrencilere duyuşsal alanla ilgili istedik davranışlar ve olumlu tutumlar kazandırmaktır.

Ayrıca öğretmenlerin kendi derslerine yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu bilmeleri, eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etken olabilmektedir (Karaca, 2006, 215). Olumsuz tutumların sebep olduğu olumsuz davranışlar ve buna bağlı meydana gelen başarısızlık böylelikle giderilebilir.

Tüm bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında bütün yaygın ya da örgün eğitim – öğretim etkinliklerinde, bireyin öğrenmeye ilişkin tutumları önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Karagiannopoulou ve Christodoulides’in (2005) araştırma sonucuna göre akademik başarının kestiriminde üniversiteye giriş sınavlarından çok, öğrencinin öğrenme ortamına ilişkin tutumları etkilidir. Eğitimde aslonan da öğrencilerde kalıcı izli istendik davranış değişikliği yaratmaktır. Davranışların altında yatan en önemli etmen de bireyin sahip olduğu tutumlar olduğu için eğitim programları, ders etkinlikleri planlanırken, öğrencilerin hedef derse yönelik sahip oldukları tutumların bilinmesi hayati önemdedir. Bir bireyin tutumunun bilinmesi, gelecekte nasıl davranacağı ile ilgili bir kestirmeye olanak tanımaktadır (Bilgin, 1985). Bu nedenle öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının ölçülmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, başvurulan istatistiksel yöntemler, tutum ölçeğinin puanlanması ve güvenilirliği, ölçeğin geçerliliği ve uygulanabilirliği ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hem nitel hem de nicel bir çalışma olan bu çalışmada, tarama (survey) ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2005, 77). Araştırmada, Kırşehir ili devlet okullarında eğitim gören ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı betimlenmiştir.

Çalışmada daha geniş kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla niteliksel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39). İngilizce öğretmenlerine, 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığı, varsa bu farklılığın neden olduğu, nasıl giderileceği sorulmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim döneminde Kırşehir ili ve ilçelerinde eğitim gören ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencileri ve aynı dönemde Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kırşehir ilinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2010–2011 verilerine göre, ilköğretimde toplam 28856 öğrenci eğitim görmektedir. Araştırmamızın evrenini oluşturan ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise toplam 18494 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin 7244 tanesi (%39.16) ilköğretim 1. kademeye, 11250 tanesi (%60.84) de ilköğretim 2. kademeye devam etmektedir.

Araştırma evreninin tamamına ulaşmak, araştırma süreci içerisinde mümkün olamayacağından örneklem almak gerekmiştir. Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğunlukla, örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2005, 110–111).

Örneklem seçiminde çeşitli formüllerden yararlanılabilmektedir. Bu araştırmada evrendeki birey sayısının belli olduğu araştırmalarda kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

N= Evrendeki birey sayısı

n= Örneklem alınacak birey sayısı

p= İncelenen olayın görülme sıklığı (0.50)

q= İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (0.50)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1.96)

d= Olayın görülme sıklığına göre yapılmak istenen sapma olarak simgelenmiştir (0.05) (Karatay).

Bu formüle dayanarak nicel verilerin elde edilmesi için örneklem büyüklüğü 377 olarak tespit edilmiştir. Hatalı veya eksik doldurum gibi sebeplerle geçersiz sayılabilecek ölçekler olabileceği düşüncesiyle 515 adet ölçek dağıtılmış bunların 489 adeti geçerli sayılmıştır.

Araştırmanın örnekleme giren ilköğretim okulları ve bu okullarda ölçek uygulanan öğrencilerin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Örnekleme Giren İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Dağılımı

Okul	Öğrenci Sayısı
Cacabey İlköğretim Okulu	70
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	57
Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu	50
Dulkadirli İlköğretim Okulu	55
Zahide Zehra Garring İlköğretim Okulu	50
Yaylaözü İlköğretim Okulu	74
Kurancılı İlköğretim Okulu	30
Özbağ Karşıyaka İlköğretim Okulu	15
Mucur Fatih İlköğretim Okulu	44
Kaman Cumhuriyet İlköğretim Okulu	44
TOPLAM	489

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımları Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kız	254	51,9
Erkek	235	48,1
TOPLAM	489	100,0

Tablo 2’ de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %51,9’ u kız, %48,1’ i ise erkektir. Buna göre grubun çoğunluğu, kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

SINIF	f	%
4. Sınıf	84	17,2
5. Sınıf	85	17,4
6. Sınıf	153	31,3
7. Sınıf	77	15,7
8. Sınıf	90	18,4
TOPLAM	489	100

Tablo 3’ de öğrencilerin sınıf değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %17,2’ si 4. sınıfta , %17,4’ ü 5. sınıfta, %31,3’ ü 6. sınıfta, %15,7’ si 7. sınıfta ve %18,4’ ü ise 8. sınıfta yer almaktadır. Öğrencilerin %34,6’ sı ilköğretim 1. kademede, %65,4’ ü ise ilköğretim 2. kademede yer almaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunu, ilköğretim 2. kademe öğrencileri oluşturmaktadır. 1. kademede iki sınıf seviyesi bulunurken 2. kademede üç sınıf seviyesi vardır. O yüzden 2. kademe öğrencilerinin sayısı örneklem içinde daha çoktur.

Araştırmanın nitel verilerine ulaşabilmek için ise Kırşehir’de ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Kırşehir ilinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin sayısına İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün verilerinden ulaşılmıştır. Kırşehir ilinde, ilköğretim kademesinde 40’ı erkek, 68’i kadın olmak üzere 108 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır. Görüşme yapılmadan önce Kırşehir İl MEM’den İngilizce öğretmenlerinin listesi alınmış ve bunlar içerisinden farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapan, farklı cinsiyet ve hizmet yılına sahip 10 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmeler araştırmacı tarafından 2010–2011 eğitim öğretim yılı haziran ayının seminer çalışmalarında yüz yüze yapılmış ve

her görüşme yaklaşık olarak on beş dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri A, B, C, D, E, F, G, H, I ve İ olarak kodlanmıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yazar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesiydi. Araştırmada öğrencilerin tutum düzeylerinin nasıl değiştiği araştırılırken, bireylerin tutumlarının gelişimi üzerinde etkili olan başka etkenleri de dikkate almak gereklidir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf, eğitim gördükleri yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık gelir ve dershaneye gitme durumu araştırılmıştır.

Kişisel bilgi formunun 1. sorusunda öğrencilere cinsiyetleri sorulmuştur. Öğrencilerden cinsiyetlerini “*Kız (...), Erkek (...)*” uygun biçimde işaretlemeleri istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğrencilere kaçınıcı sınıfta okudukları sorulmuştur. Öğrencilerden okudukları sınıfı “*4. Sınıf (...), 5. Sınıf (...), 6. Sınıf (...), 7. Sınıf (...)* ve *8. Sınıf (...)*” uygun bir şekilde işaretlemeleri istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğrencilere okullarının bulunduğu yerleşim yeri sorulmuştur. Öğrencilerden okullarının bulunduğu yerleşim yerini “*İl merkezi (...), İlçe Merkezi (...), Belde (...)* ve *Köy (...)*” uygun bir şekilde işaretlemeleri istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğrencilere annelerinin eğitim durumu sorulmuştur. Öğrencilerden annelerinin eğitim durumunu yazmaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğrencilere babalarının eğitim durumu sorulmuştur. Öğrencilerden babalarının eğitim durumunu yazmaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 6. sorusunda öğrencilere ailelerinin gelir durumu sorulmuştur. Öğrencilerden ailelerinin gelir durumunu “0-1000 Tl (...), 1001-2000 Tl (...) ve 2000 Tl ve Üzeri (...)” uygun biçimde işaretlemeleri istenmiştir.

Kişisel bilgi formunun 7. sorusunda öğrencilere dershaneye gidip gitmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerden dershaneye gidip gitmediklerini “ *Gidiyorum (...), Gitmiyorum (...)*” uygun biçimde işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu EK- 1’de sunulmuştur.

3.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

3.3.2.1. Ölçek Geliştirme Süreci

İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını karşılaştırmayı amaçlayan araştırmada kullanılacak tutum ölçeğini geliştirmek için, öncelikle cevaplayıcı kitleyi temsil edecek şekilde Dulkadirli İlköğretim Okulu dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden 30’u kız 27’si erkek 57 öğrenciden İngilizce dersine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra tutum ve tutum ölçülmesine yönelik literatür taranmış, konu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu kompozisyonlardaki tutum cümlelerinden ve daha önce tutum ölçeği geliştirmiş araştırmacıların (Çelebi, 2009; Aydoslu, 2005; Fırat, 2009) çalışmalarından da faydalanılarak araştırmacı tarafından 65 maddeden oluşan bir İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İ.D.Y.T.Ö) geliştirilmiştir. Ölçek yoluyla toplanan verilerin güvenilirliği açısından maddeler Türkçe hazırlanmıştır.

Madde havuzunda yer alan maddeler, bir tane eğitim programları uzmanı öğretim üyesi ve iki tane Türkçe Öğretmenliği öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca hazırlanan maddelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve açıklığı gibi yönlerden net ve ortak tek bir anlam taşımasını sağlamak amacıyla ilköğretim ve ortaöğretimde görevli altı Türkçe öğretmeninden destek alınmıştır. Burada, maddelerin öncelikle kapsam geçerliğini sağlamalarına çalışılmıştır. Öğretim üyeleri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda havuzdaki maddeler bir ön elemeye tabi tutulmuştur.

3.3.2.2. Ön Uygulama Ölçeği ve Ön Uygulama

Diğer araştırmacı ve uzmanların görüşlerinin alınmasının ardından hazırlanan taslak ölçek 40 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden anlamakta zorlandıkları maddeleri belirlemeleri istenmiştir. Hem işaretlenen maddeler hem de karışıklığa sebebiyet verecek şekilde oluşturulmuş maddeler, uzman görüşleri ve desteği doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışma neticesinde, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” 31 taslak maddeden oluşacak biçimde ön uygulamaya (pilot uygulama) hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin başında verilen yönergede ölçeğin amacı, cevaplama biçimi, teşekkür ve cevapların gizliliği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler rastgele sıralanmıştır. Ön uygulama ölçeği çoğaltılmış ve ölçülmek istenen tutumu ölçmede yetersiz ve kusurlu olan maddeleri belirlemek amacıyla 31 maddelik ön uygulama ölçeği araştırmanın örnekleme benzer özellikler gösterdikleri kabul edilen bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Bu amaçla 2010–2011 eğitim öğretim yılında Kırşehir’de ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinden 147 öğrenci rastgele seçilmiştir.

3.3.2.3. Ön Uygulama Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin ortaya konmasında aşağıda belirtilen yol izlenmiştir:

- a) Açımlayıcı faktör analizi,
- b) Test toplam puanlarına göre oluşturulan, alt % 27 ile üst % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi,
- c) Madde toplam korelasyonlarını kullanarak test maddelerinin güvenilirliği,
- d) Cronbach Alpha analizi kullanarak testin güvenilirliği.

3.3.2.4. Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Örneklemin analiz için uygun olduğunu test eden KMO testi ölçüm değerinin 0,925, Bartlett testi ki kare değerinin ise 7605,189 (sd=465, p=.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,90 üzerinde olması veri setinin faktör analizi yapmak için mükemmel düzeyde uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2006, 322). Ayrıca Bartlett testi sonucunda “Korelasyon matrisi birim matrisidir.” Sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir (Kalaycı, 2006, 322).

Tablo 4: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçüm Değeri		
		,925
Bartlett Testi Sonuçları		
	Yaklaşık Ki Kare	7605,189
	sd	465
	Anlamlılık	,000

Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra Temel Bileşenler Analizi (Principal Component) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 5: Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri

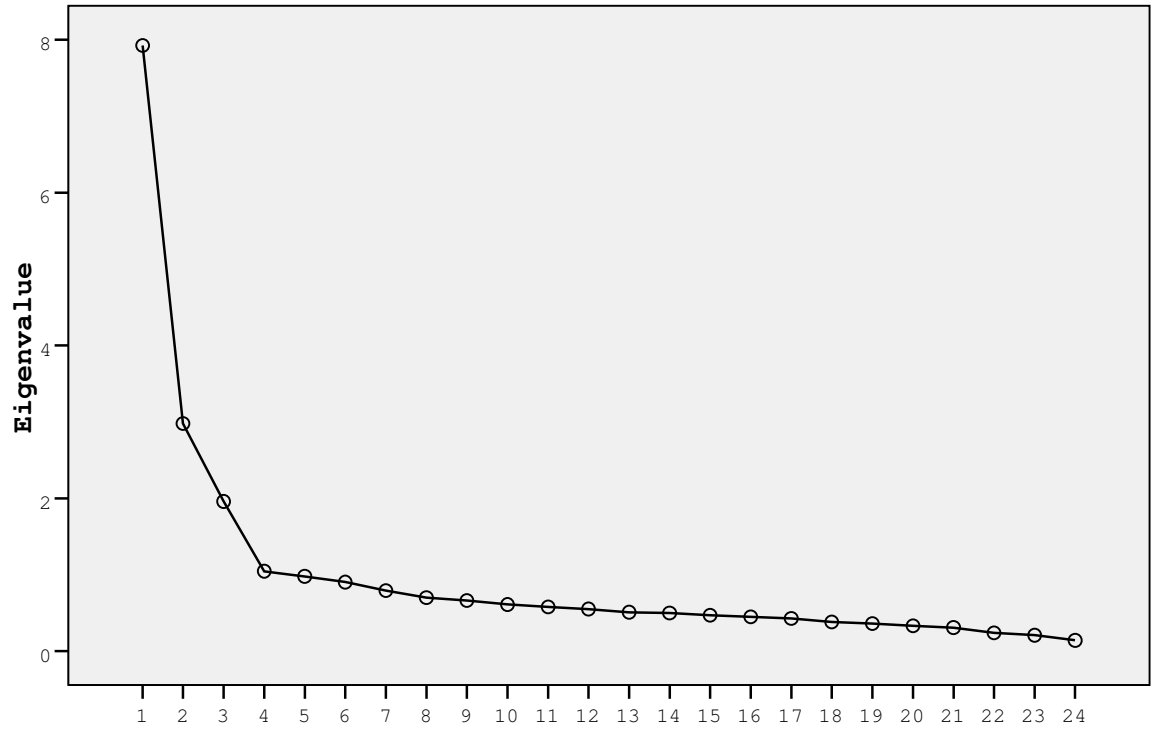
	Başlangıç	
	Değerleri	Ekstraksiyon
md1	1,000	,804
md2	1,000	,799
md3	1,000	,776
md4	1,000	,482
md5	1,000	,683
md6	1,000	,670

md7	1,000	,482
md8	1,000	,440
md9	1,000	,461
md10	1,000	,582
md11	1,000	,591
md12	1,000	,572
md13	1,000	,737
md14	1,000	,737
md15	1,000	,465
md16	1,000	,588
md17	1,000	,537
md18	1,000	,631
md19	1,000	,720
md20	1,000	,547
md21	1,000	,504
md22	1,000	,592
md23	1,000	,578
md24	1,000	,459
md25	1,000	,620
md26	1,000	,627
md27	1,000	,465
md28	1,000	,492
md29	1,000	,522
md30	1,000	,376
md31	1,000	,531

Tablo 5 incelendiğinde, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.376- 0.804 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu söylenebilir.

Ayrıca öz değere göre çizilen çizgi grafiği de incelenmiştir.

Grafik 1: Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Öz değer grafiğinde (Scree Plot) ilk 3 ivmeli düşüştten sonra ivmede bir düzelme görülmektedir. Bu durumda ölçeğin 3 boyutlu bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anlamli faktörler elde edebilmek için 350 ve üzeri gözlem sayısında faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir. 0,50 ve üzerindeki ağırlıklar ise oldukça iyi kabul edilir (Kalaycı, 2006, 330). Bu bağlamda faktör yükü ,45'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bir maddenin faktör yükü ile diğer bir faktördeki yük değeri arasında en az ,10 fark olması gerekir (Kalaycı, 2008, 125).

Ölçeğe madde seçiminde yapılması gerekenler dikkate alınarak döndürme işlemi pek çok sosyal bilimlere ölçek geliştirme tekniğinde olduğu gibi varimax tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Burada maddelerin 1 değerine en yakın olanları bir araya getirilmektedir.

Döndürme sonrasında ölçekten madde çıkarılmasının ardından tekrar faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 53,591'ini açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör İngilizce dersiyile ilgili genel duygu ve düşünceler ve İngilizceyi ders dışında kullanma isteği olarak, ikinci faktör İngilizce öğrenme isteği olarak, üçüncü faktör ise İngilizceye değer verme olarak adlandırılmıştır. Fakat araştırma içinde kısaltmaya gidilmiş ve birinci faktör duygu ve düşünceler, ikinci faktör istek ve üçüncü faktör ise değer verme olarak yazılmıştır.

Tablo 6: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans yüzdesi

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Kareler toplamı rotasyonu		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzdesi
1	7,924	33,019	33,019	5,205	21,689	21,689
2	2,978	12,410	45,429	5,055	21,064	42,752
3	1,959	8,162	53,591	2,601	10,839	53,591

Döndürme sonrasında 12 maddenin birinci faktör, 8 maddenin ikinci faktör, 4 maddenin üçüncü faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Tablo 6'da örüntü matrisleri görülmektedir.

Tablo 7: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Ölçek Maddeleri	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
13- İngilizce kitaplar okurum.	,759		
14- İngilizce şarkılar dinlerim.	,758		
16- İngilizce ile ilgili internet sitelerine girerim.	,720		
11- İngilizce kelime öğrenmekten hoşlanmam.	,709		
12- İngilizce öğrenmek zordur.	,659		

15- İngilizce filmleri veya altyazılı filmleri izlerim.	,649
8- İngilizce dersinde gergin olurum.	,642
9- İngilizce öğretmenimi severim.	,618
28- İngilizce kelimeleri yazmak çok zordur.	,590
4- İngilizce zorunlu olmasa girmeyeceğim bir derstir.	,536
31- İngilizce dersinde diğer öğrenciler benden daha iyi seviyededirler.	,500
30- İngilizce derslerinde kendimi sık sık farklı şeylerle ilgilenir veya düşünür bulurum.	,475
1- İngilizce dersini severim.	,862
2- İngilizce dersine zevkle girerim.	,852
3- İngilizce dersi zevkli geçer.	,842
6- İngilizce ilerde işime yarayacaktır.	,794
5- İngilizce konularını severim.	,772
10- İngilizce öğrenmek hayatımı renklendirir.	,656
7-İngilizce dersinde İngilizce konuşmak beni tedirgin eder.	,582
25-İngilizce anlayabildiğim zaman mutlu olurum.	,579
19- İngilizce okumak çok zordur.	,806
18- İngilizce bilen insan sayısının artması ülkenin gelişimi için önemlidir.	,764
20-Yabancı ülkeler görmek insanı geliştirir.	,697
17-İngilizce uluslar arası ilişkiler için gereklidir.	,633

Maddelerin faktör yüklerinin aldığı değerler, ,475 ile ,862 aralığında gerçekleşmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yanında madde analizi yapılp maddenin güvenilirlik katsayısına da bakılmıştır.

3. 3. 2. 5. İngilizce Tutum Ölçeği Madde Analizi

Açımlayıcı faktör analizinden sonra tutum ölçekleri için kullanılan madde analiz yöntemlerinden biri olan “iç tutarlılık ölçütüne dayalı” madde analizi yapılmıştır. Bu yöntemde her bir maddenin alt-üst gruplar (%27) için ayırıcı özellikte olup olmadığı incelenmiştir (Tezbaşaran, 1996, 31–36). Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış, t-istatistik değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İngilizce Tutum Ölçeğini Cevaplayan Üst %27'lik Grup ile Alt %27'lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t testi Sonuçları

Madde Numarası		N	X	Sd	df	t	P
1	Üst grup	132	4,89	,332	262	14,653	,000
	Alt grup	132	3,05	1,405			
2	Üst grup	132	4,87	,371	262	16,538	,000
	Alt grup	132	2,90	1,316			
3	Üst grup	132	4,86	,423	262	15,557	,000
	Alt grup	132	2,85	1,420			
4	Üst grup	132	4,78	,688	262	15,454	,000
	Alt grup	132	2,67	1,411			
5	Üst grup	132	4,78	,528	262	13,982	,000
	Alt grup	132	3,04	1,324			
6	Üst grup	132	4,90	,337	262	10,842	,000
	Alt grup	132	3,43	1,524			
7	Üst grup	132	4,92	,292	262	11,471	,000
	Alt grup	132	3,57	1,315			
8	Üst grup	132	4,53	,983	262	15,197	,000
	Alt grup	132	2,40	1,279			
9	Üst grup	132	4,80	,544	262	17,753	,000
	Alt grup	132	2,48	1,395			
10	Üst grup	132	4,88	,383	262	13,621	,000
	Alt grup	132	2,97	1,564			
11	Üst grup	132	4,52	,992	262	16,973	,000
	Alt grup	132	2,09	1,316			
12	Üst grup	132	4,80	,610	262	19,854	,000
	Alt grup	132	2,29	1,318			
13	Üst grup	132	4,62	,912	262	17,557	,000
	Alt grup	132	2,18	1,313			
14	Üst grup	132	4,70	,769	262	21,492	,000

	Alt grup	132	2,03	1,202			
15	Üst grup	132	4,81	,615	262	14,956	,000
	Alt grup	132	2,71	1,495			
16	Üst grup	132	4,72	,618	262	18,248	,000
	Alt grup	132	2,36	1,351			
17	Üst grup	132	3,78	1,447	262	10,007	,000
	Alt grup	132	2,07	1,323			
18	Üst grup	132	4,56	1,020	262	12,751	,000
	Alt grup	132	2,56	1,484			
19	Üst grup	132	4,18	1,359	262	9,306	,000
	Alt grup	132	2,51	1,555			
20	Üst grup	132	3,45	1,510	262	8,047	,000
	Alt grup	132	2,04	1,336			
25	Üst grup	132	4,91	,350	262	11,323	,000
	Alt grup	132	3,44	1,453			
28	Üst grup	132	4,84	,707	262	15,905	,000
	Alt grup	132	2,59	1,461			
30	Üst grup	132	3,97	1,598	262	8,296	,000
	Alt grup	132	2,46	1,357			
31	Üst grup	132	4,23	1,190	262	7,801	,000
	Alt grup	132	2,89	1,577			

Yapılan t-testi sonuçları ölçekte yer alan maddelerin tamamının anlamlı olduğunu ($p < ,05$) yani bütün maddelerin İngilizceye karşı tutumlar konusunda olumlu tutuma sahip olanlarla olmayanları kabul edilebilecek düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

Tablo 9: Madde analizi sonuçları

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27- Üst %27)
1	,737**	14,653
2	,772**	16,538
3	,735**	15,557
4	,717**	15,454

5	,702**	13,982
6	,600**	10,842
7	,622**	11,471
8	,687**	15,197
9	,738**	17,753
10	,715**	13,621
11	,751**	16,973
12	,817**	19,854
13	,771**	17,557
14	,834**	21,492
15	,685**	14,956
16	,779**	18,248
17	,560**	10,007
18	,630**	12,751
19	,534**	9,306
20	,496**	8,047
25	,616**	11,323
28	,691**	15,905
30	,501**	8,296
31	,478**	7,801

N=489, n_{alt}=n_{üst}=132. **=p< ,001

Madde toplam korelasyon katsayıları $r \geq 0.40$ için, çok iyi bir madde; $0.30 \leq r \leq 0.39$ için, iyi derecede bir madde; $0.20 \leq r \leq 0.29$ için, zorunlu görülmesi durumunda veya düzeltildikten sonra teste alınabilecek bir madde; $r \leq 0.19$ için ise, teste alınmaması gerekli madde olarak sınıflandırılmıştır (Kalaycı, 2006, 116). Bu bağlamda, maddeler ile toplam arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğu ($r \geq 0.40$) söylenebilir.

3.3.2.6. İngilizce Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Durumu

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=,902$, duygu ve düşünceler alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=,881$, istek alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=,907$ ve değer verme alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=,765$ olarak bulunmuştur.

Ölçekteki 24 madde, ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 15’i olumlu, 9’u olumsuz yargı içermektedir (EK-2). Değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır. Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir:

Tablo 10: Tutum Ölçeğindeki Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık		Nitelik Grupları	Sınırı
Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler		
5	1	Tamamen katılıyorum	4.20–5.00
4	2	Katılıyorum	3.40–4.19
3	3	Kararsızım	2.60–3.39
2	4	Katılmıyorum	1.80–2.59
1	5	Hiç katılmıyorum	1.00–1.79

3.3.3. Öğretmen Görüşme Formu

3.3.3.1. Nitel Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmanın nitel verileri, niteliksel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnekler. Görüşmeler bu iki uç arasında bir ortamda yapılır (Karasar, 1995, 168). Yazar tarafından formda yer alabilecek olası görüşme soruları oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı taslak haline getirildikten sonra, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Sayın Hasan Bozgeyikli’nin görüşlerine sunulmuştur. Gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan fakat araştırmanın amacına hizmet etmeyen sorular elenmiştir. Ayrıca, soruların İngilizce öğretmenleri tarafından

ne düzeyde anlaşıldığını tespit etmek amacıyla üç İngilizce öğretmenine taslak form uygulanarak Öğretmen Görüşme Formuna (EK-3) son şekli verilmiştir.

Görüşmeler esnasında katılımcılara sorulan sorular sırasıyla şöyledir:

1. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
2. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık varsa bu farklılığı yaratan etmenler nelerdir?
3. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında var olan bu farklılığı ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?

3.3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara 2011 yılı Ocak, Şubat ve Mart ayları içerisinde, ders sırasında dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 20–25 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.00 programıyla analiz edilmiştir.

Toplanan veriler üzerinde kademe, cinsiyet ve dershaneye devam değişkenlerine göre ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anova testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

3.3.5. Görüşmelerin Yapılması

Uygulamaya hazır hale gelen görüşme formları Haziran 2011 Seminer Çalışmaları döneminde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin kendi isimleri kullanılmamış ve onlara kodlar verilmiştir.

Görüşmelerin tamamı yazar tarafından gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcılarla görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Kayıtların dökümünde tüm konuşmalar olduğu gibi, kağıda aktarılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplardan ve İngilizce öğretmenlerinin görüşme kayıtlarından elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Tutum Maddelerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum maddelerine verdikleri cevaplar incelenmiş ve alt problemlere ilişkin bulgular verilmiştir.

1) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri kademe ile İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Sahip Oldukları Tutumlarının Devam Ettikleri Kademeye Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

İngilizce Tutumu	Kademe	N	\bar{X}	SS	T	P
Duygu ve Düşünceler	I. kademe	169	3,58	1,07	1,600	,110
	II. kademe	320	3,43	,93		
İstek	I. kademe	169	4,55	,65	7,577*	,001
	II. kademe	320	3,91	,99		
Değer Verme	I. kademe	169	3,50	1,07	5,782*	,001
	II. kademe	320	2,86	1,19		
Gen. ort.	I. kademe	169	4,02	,75	5,215*	,001
	II. kademe	320	3,63	,80		

Tablo 11 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,58$) 2. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}=3,43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,600$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. kademedeki öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olmasına rağmen kademeler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

İstek alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumlar incelendiğinde 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=4,55$) 2. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}=3,91$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=7,577$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. kademe öğrencilerinin istek alt boyutundaki tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Değer verme alt boyutundaki tutumlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,50$) 2. kademe öğrencilerinin tutum puanlarından ($\bar{X}=2,86$) yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 5,782$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre 1. kademedeki öğrencilerin değer verme boyutundaki tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Genel ortalama puanları karşılaştırıldığında 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=4,02$) 2. kademe öğrencilerinin tutum puanlarından ($\bar{X}=3,63$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=5,215$, $p<,05$) grupların puan

ortalamları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre 1. kademedeki öğrencilerin genel ortalama düzeyinde İngilizce dersine yönelik tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

2) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin cinsiyetleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Analiz her iki kademe için ayrı yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12 ve Tablo 13' de verilmiştir

Tablo 12: 1. Kademedeki Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Sahip Oldukları Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

İngilizce Tutumu	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Duygu ve Düşünceler	Kız	89	3,59	1,11	,142	,887
	Erkek	80	3,57	1,04		
İstek	Kız	89	4,59	,58	,823	,412
	Erkek	80	4,51	,72		
Değer Verme	Kız	89	3,55	1,02	,680	,498
	Erkek	80	3,44	1,13		
Gen. ort.	Kız	89	4,05	,75	,563	,574
	Erkek	80	3,99	,77		

Tablo 12 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,59$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}=3,57$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların tutum ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,142$, $p>,05$) grupların tutum ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı

olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları erkek öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olmasına rağmen kademeler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

İstek alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 4,59$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 4,51$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 0,823$, $p > 0,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın $0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin istek alt boyutundaki tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Değer verme alt boyutundaki tutumlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 3,55$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 3,44$) yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 0,680$, $p > 0,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın $0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin değer verme boyutundaki tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Genel ortalama puanları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 4,05$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 3,99$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 0,563$, $p > 0,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın $0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin genel ortalama düzeyinde İngilizce dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmamıştır.

Tablo 13: 2. Kademedeki Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Sahip Oldukları Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Farklaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

İngilizce tutumu	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	P
Duygu ve düşünceler	Kız	165	3,60	,86	3,471*	,001
	Erkek	155	3,24	,97		
İstek	Kız	165	4,06	,89	2,803*	,005
	Erkek	155	3,75	1,06		
Değer Verme	Kız	165	2,99	1,20	2,066*	,040
	Erkek	155	2,72	1,16		
Gen. ort.	Kız	165	3,79	,76	3,832*	,001
	Erkek	155	3,45	,81		

Tablo 13 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,60$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}=3,24$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3,471$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

İstek alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumlar incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=4,06$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X}=3,75$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,803$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin istek alt boyutundaki tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Değer verme alt boyutundaki tutumlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin puan ortalamasının ($\bar{X}=2,99$) erkek öğrencilerin

puanlarından ($\bar{X} = 2,72$) yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,066$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin değer verme boyutundaki tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Genel ortalama puanları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 3,79$) erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 3,45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 3,832$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin genel ortalama düzeyinde İngilizce dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı düzeyde kızlar lehine bir farklılık oluşmuştur.

3) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin eğitim gördükleri yerleşim yerleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri yerleşim yerlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 14.1' de verilmiştir

Tablo 14: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Yerleşim Yerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri

Faktör	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Std. Sapma
Duygu ve Düşünceler	İl Merkezi	253	3,58	,98
	ve İlçe Merkezi	103	3,46	1,08
	Belde	52	3,57	,91
	Köy	81	3,14	,84
İstek	İl Merkezi	253	4,07	1,02
	İlçe Merkezi	103	4,23	,91
	Belde	52	4,34	,73
	Köy	81	4,06	,80
Değer Verme	İl Merkezi	253	3,28	1,15
	İlçe Merkezi	103	3,13	1,21
	Belde	52	2,93	1,24
	Köy	81	2,50	1,05
Gen Ort.	İl Merkezi	253	3,82	,85
	İlçe Merkezi	103	3,79	,83
	Belde	52	3,87	,75
	Köy	81	3,48	,61

Tablo 14 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum faktörlerinden duygu ve düşünceler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,58 ile il merkezinde eğitim gören öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,57 ortalama ile belde, 3,46 ortalama ile ilçe merkezi ve 3,14 ortalama ile köyde okuyan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

İstek alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 4,34 ile beldede eğitim gören öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 4,23 ortalama ile ilçe merkezi, 4,07 ortalama ile il merkezi ve 4,06 ortalama ile köyde okuyan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Değer verme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,28 ile il merkezinde eğitim gören öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,13 ortalama ile ilçe merkezi, 2,93

ortalama ile belde ve 2,50 ortalama ile köyde okuyan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Genel ortalama ise en yüksek puan ortalamasının 3,87 ile beldede eğitim gören öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,82 ortalama ile il merkezi, 3,79 ortalama ile ilçe merkezi ve 3,48 ortalama ile köyde okuyan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin eğitim gördükleri yerleşim yerine göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14.1’de verilmiştir.

Tablo 14.1: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Yerleşim Yerleri ile İngilizce Dersine Karşı Sahip Oldukları Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Yerleşim Yeri	KT	sd	KO	F	p
Duygu ve düşünceler	Gruplar arası	12,116	3	4,03	4,208*	,006
	Gruplar içi	465,483	485	,96		
	Toplam	477,598	488			
İstek	Gruplar arası	4,500	3	1,50	1,702	,166
	Gruplar içi	427,376	485	,88		
	Toplam	431,876	488			
Değer Verme	Gruplar arası	39,049	3	13,01	9,657*	,000
	Gruplar içi	653,679	485	1,34		
	Toplam	692,728	488			
Gen. Ort.	Gruplar arası	8,118	3	2,70	4,186*	,006
	Gruplar içi	313,522	485	,64		
	Toplam	321,641	488			

Tablo 14.1. incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum istek alt boyutunda eğitim görülen yerleşim yeri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte duygu ve düşünceler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,20$, $p<.05$), değer verme alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=9,65$, $p<.05$) ve genel ortalama

hesaplanan F değeri ($F=4,18$, $p<.05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Duygu ve düşünceler, değer verme ve genel ortalama düzeylerinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 14.2’de verilmiştir.

Tablo 14.2: Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Yerleşim Yerlerine Göre Duygu ve Düşünceler, Değer Verme ve Genel Ortalama Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yerleşim Yeri	(J) Yerleşim Yeri	Ortalamalar	
			Arası Fark (I-J)	P
Duygu ve düşünceler	İl Merkezi	Köy	,43*	,003
	İlçe Merkezi	Köy	,78*	,001
Değer Verme	İl Merkezi	Köy	,63*	,002
	İlçe Merkezi	Köy	,34*	,005
Genel Ortalama	İlçe Merkezi	Köy	31*	,042
	Belde	Köy	,39*	,030

Öğrencilerin eğitim gördükleri yerleşim yeri açısından duygu ve düşünceler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, il merkezinde eğitim gören öğrencilerle köyde eğitim gören öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 14.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, köyde eğitim gören öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Değer verme alt boyutunda il ve ilçe merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının köyde eğitim gören öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Genel ortalama da il merkezi, ilçe merkezi ve beldede eğitim gören öğrencilerin tutum puan ortalamalarının köyde eğitim gören öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

4) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 15 ve Tablo 15.1' de sunulmuştur.

Tablo 15: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri

Faktör	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Std. Sapma
Duygu ve Düşünceler	İlköğretim	375	3,42	,96
	Ortaöğretim	84	3,60	1,06
	Yükseköğretim	30	3,84	,95
İstek	İlköğretim	375	4,20	,85
	Ortaöğretim	84	3,92	1,13
	Yükseköğretim	30	3,84	1,21
Değer Verme	İlköğretim	375	2,98	1,19
	Ortaöğretim	84	3,20	1,16
	Yükseköğretim	30	4,00	,81
Gen Ort.	İlköğretim	375	3,74	,76
	Ortaöğretim	84	3,77	,96
	Yükseköğretim	30	3,98	,93

Tablo 15 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum faktörlerinden duygu ve düşünceler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,84 ile annesi yükseköğretim

mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,60 ortalama ile annesi ortaöğretim mezunu ve 3.42 ortalama ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

İstek alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 4,20 ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,92 ortalama ile annesi ortaöğretim mezunu ve 3.84 ortalama ile annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Değer verme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 4,00 ile annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,20 ortalama ile annesi ortaöğretim mezunu ve 2.98 ortalama ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Genel ortalama da ise en yüksek puan ortalamasının 3,98 ile annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,77 ortalama ile annesi ortaöğretim mezunu ve 3,74 ortalama ile annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 15.1’de verilmiştir.

Tablo 15.1: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Olunan Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Yerleşim Yeri	KT	sd	KO	F	p
Duygu ve Düşünceler	Gruplar arası	6,222	2	3,1	3,207	,061
	Gruplar içi	471,377	486	,97		
	Toplam	477,598	488			
İstek	Gruplar arası	8,421	2	4,21	4,832*	,008
	Gruplar içi	423,455	486	,87		
	Toplam	431,876	488			
Değer Verme	Gruplar arası	29,999	2	15,00	11,000*	,000
	Gruplar içi	662,729	486	1,36		
	Toplam	692,728	488			
Gen. Ort.	Gruplar arası	1,492	2	,74	1,133	,323
	Gruplar içi	320,148	486	,65		
	Toplam	321,641	488			

Tablo 15.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ile İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları arasında genel ortalama puanları [F= 1,133; p>.005] ve duygu ve düşünceler [F= 3,207; p>.005] boyutunda anlamlı yönde bir farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte istek alt boyutunda hesaplanan F değeri [F= 4,832; p<.005] ve değer verme boyutunda hesaplanan F değeri [F= 11,000; p<.005] ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. İstek ve değer verme boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 15.2’de verilmiştir.

Tablo 15.2: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre İstek ve Değer Verme Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I)	(J)	Ortalamalar	
	Anne Eğitim	Anne Eğitim	Arası Fark (I-J)	P
İstek	İlköğretim	Ortaöğretim	,28*	,030
		İlköğretim	1,01*	,001
Değer Verme	Yükseköğretim	Ortaöğretim	,79*	,004

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından istek alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerle annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 15.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Değer verme alt boyutunda annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının annesi ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

5) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumu ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 16 ve Tablo 16.1’ de sunulmuştur.

Tablo 16: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri

Faktör	Baba Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Std. Sapma
Duygu ve Düşünceler	İlköğretim	285	3,40	,96
	Ortaöğretim	132	3,45	1,03
	Yükseköğretim	72	3,85	,93
İstek	İlköğretim	285	4,22	,84
	Ortaöğretim	132	3,96	1,09
	Yükseköğretim	72	4,10	,97
Değer Verme	İlköğretim	285	2,90	1,17
	Ortaöğretim	132	3,21	1,16
	Yükseköğretim	72	3,57	1,14
Gen Ort.	İlköğretim	285	3,73	,73
	Ortaöğretim	132	3,71	,90
	Yükseköğretim	72	4,02	,88

Tablo 16 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum faktörlerinden duygu ve düşünceler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,85 ile babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,45 ortalama ile babası ortaöğretim mezunu ve 3.40 ortalama ile babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

İstek alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 4,22 ile babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 4,10 ortalama ile babası yükseköğretim mezunu ve 3.96 ortalama ile babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Değer verme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,57 ile babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,21 ortalama ile babası ortaöğretim mezunu ve 2.90 ortalama ile babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Genel ortalama ise en yüksek puan ortalamasının 4,02 ile babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,73 ortalama ile babası ilköğretim mezunu ve 3,71 ortalama ile babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 16.1’de verilmiştir.

Tablo 16.1: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Olunan Tutumlar Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Yerleşim Yeri	KT	sd	KO	F	p
Duygu ve Düşünceler	Gruplar arası	11,674	2	5,83	6,089*	,002
	Gruplar içi	465,924	486	,95		
	Toplam	477,598	488			
İstek	Gruplar arası	5,749	2	2,87	3,278*	,039
	Gruplar içi	426,127	486	,87		
	Toplam	431,876	488			
Değer Verme	Gruplar arası	28,598	2	14,29	10,464*	,001
	Gruplar içi	664,130	486	1,36		
	Toplam	692,728	488			
Gen. Ort.	Gruplar arası	5,518	2	2,75	4,242*	,015
	Gruplar içi	316,122	486	,65		
	Toplam	321,641	488			

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları ile İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları arasında duygu ve düşünceler alt boyutunda hesaplanan F değeri [F= 6,089; p<.005], istek boyutunda hesaplanan F değeri [F= 3,278; p<.005], değer verme boyutunda hesaplanan F değeri [F= 10,464; p<.005] ve genel ortalama hesaplanan F değeri [F= 4, 242; p<.005], ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Duygu ve düşünceler, istek,

değer verme ve genel ortalama boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 16.2’de verilmiştir.

Tablo 16.2: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Duygu ve Düşünceler, İstek, Değer Verme ve Genel Ortalama Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Baba Eğitim Durumu	(J) Baba Eğitim Durumu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Duygu ve Düşünceler	Yükseköğretim	İlköğretim	,44*	,002
		Ortaöğretim	,40*	,014
İstek	İlköğretim	Ortaöğretim	,25*	,030
		Ortaöğretim		
Değer Verme	Yükseköğretim	İlköğretim	,30*	,035
		İlköğretim	,66*	,001
Genel Ortalama	Yükseköğretim	İlköğretim	,29*	,017
		Ortaöğretim	,31*	,024

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından duygu ve düşünceler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerle babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 16.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutunda İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

İstek alt boyutunda babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Değer verme alt boyutunda babası ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

Genel ortalamada ise babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu fark babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.

6) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirin göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo17 ve Tablo 17.1' de sunulmuştur.

Tablo 17: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin N, X ve SS. Değerleri

Faktör	Aylık Gelir	N	\bar{X}	Std. Sapma
Duygu ve Düşünceler	0–1000 TL	298	3,49	,94
	1001–2000 TL	119	3,46	1,07
	2001 +	72	3,48	1,03
İstek	0–1000 TL	298	4,28	,80
	1001–2000 TL	119	3,83	1,15
	2001 +	72	4,00	,93
Değer Verme	0–1000 TL	298	3,00	1,19
	1001–2000 TL	119	2,97	1,22
	2001 +	72	3,58	,99
Gen Ort.	0–1000 TL	298	3,81	,75
	1001–2000 TL	119	3,64	,93

2001 + 72 3,79 ,83

Tablo 17 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum faktörlerinden duygu ve düşünceler alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,49 ile ailelerinin gelir durumu 1000 TL ve altı olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,48 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 1001–2000 TL ve 3,46 ortalama ile 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

İstek alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 4,28 ile ailelerinin gelir durumu 1000 TL ve altı olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 4,00 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 2001 TL ve üzeri olan öğrenciler ve 3,83 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 1001–2000 TL olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Değer verme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 3,58 ile ailelerinin gelir durumu 2001 TL ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,00 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 1000 TL ve altı olan öğrenciler ve 2,97 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 1001–2000 TL olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Genel ortalama ise en yüksek puan ortalamasının 3,81 ile ailelerinin gelir durumu 1000 TL ve altı olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,79 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 2001 TL ve üzeri olan öğrenciler ve 3,64 ortalama ile ailelerinin gelir durumu 1001–2000 TL olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 17.1’de verilmiştir.

Tablo 17.1: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Geliri ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Olunan Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Yerleşim Yeri	KT	sd	KO	F	p
Duygu ve Düşünceler	Gruplar arası	,047	2	,02	,024	,977
	Gruplar içi	477,552	486	,98		
	Toplam	477,598	488			
İstek	Gruplar arası	18,865	2	9,43	11,100*	,001
	Gruplar içi	413,010	486	,85		
	Toplam	431,876	488			
Değer Verme	Gruplar arası	21,380	2	10,69	7,739*	,001
	Gruplar içi	671,348	486	1,38		
	Toplam	692,728	488			
Gen. Ort.	Gruplar arası	2,469	2	1,23	1,880	,154
	Gruplar içi	319,171	486	,65		
	Toplam	321,641	488			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları arasında genel ortalama puanları [$F= 1,180$; $p>.005$] ve duygu ve düşünceler düzeyinde [$F= ,024$; $p>.005$] anlamlı yönde bir farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte istek alt boyutunda hesaplanan F değeri [$F= 11,100$; $p<.005$] ve değer verme boyutunda hesaplanan F değeri [$F= 7,739$; $p<.005$] ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. İstek ve değer verme boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 17.2’de verilmiştir.

Tablo 17.2: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre İstek ve Değer Verme Alt Boyutların Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Aylık Gelir	(J) Aylık Gelir	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
İstek	0-1000 TL	1001- 2000 TL	,45*	,001
		2001 TL ve üzeri	,28*	,050
Değer Verme	2001 TL ve üzeri	0-1000 TL	,57*	,001
		1001- 2000 TL	,61*	,001

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri açısından istek alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, aylık geliri 0-1000 TL arasında olan öğrencilerle aylık geliri 1001-2000 TL ve 2001 ve üzeri olan öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 17.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre ailesinin aylık geliri 0-1000 TL olan öğrencilerin istek alt boyutunda İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, aylık geliri 1001-2000 TL ve 2001 ve üzeri olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Değer verme alt boyutunda ailesinin aylık geliri 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının aylık gelirleri 0-1000 TL ve 1001-2000 TL arasında olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.

7) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin dershaneye gitmeleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gitme durumları ile İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Dershaneye Gitmeleri ile İngilizce Dersine Yönelik Sahip Oldukları Tutumları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin T Testi Sonuçları

İngilizce Tutumu	Dershaneye Devam	N	\bar{X}	SS	T	P
Duygu ve Düşünceler	Evet	102	3,80	1,02	3,737*	,001
	Hayır	387	3,40	,96		
İstek	Evet	102	3,96	1,10	-2,050*	,041
	Hayır	387	4,18	,89		
Değer Verme	Evet	102	3,40	1,16	3,071*	,002
	Hayır	387	3,00	1,18		
Gen. ort.	Evet	102	3,93	,96	2,342*	,020
	Hayır	387	3,72	,76		

Tablo 18 incelendiğinde İngilizce tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda dershaneye giden öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 3,80$) dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 3,40$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 3,737$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre dershaneye devam eden öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutundaki İngilizce tutumları ile dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.

İstek alt boyutundaki İngilizce tutumları incelendiğinde dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 3,96$) dershaneye devam eden öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 4,18$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,050$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre dershaneye devam etmeyen öğrencilerin istek alt boyutundaki tutumları ile dershaneye devam eden öğrencilerin tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Değer verme alt boyutundaki tutumlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde dershaneye devam eden öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 3,40$) dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 3,00$) yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 3,071$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre dershaneye devam eden öğrencilerin değer verme boyutundaki tutumları dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Genel ortalama puanları karşılaştırıldığında dershaneye devam eden öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X} = 3,93$) dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{X} = 3,72$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,342$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir . Bu bulguya göre dershaneye devam eden öğrencilerin genel ortalama düzeyinde İngilizce tutumları ile dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur.

4.2. Öğretmen Görüşme Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulan sorular karşısında verdikleri cevaplardan elde edilen ve araştırmanın nitel bulgularını oluşturan üç tema yer almaktadır.

1) 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenlere, 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Örnekleme alınan öğretmenlerin hepsi 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları

arasında fark olduğunu belirtmiş; tutumun sınıf seviyesi yükseldikçe olumsuzlaştığını vurgulamışlardır. Öğretmen görüşleri şu cümlelerle örneklenebilir:

A (Kadın, 32): *“1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları arasında farklılık vardır. 4. ve 5. sınıf öğrencileri derse karşı çok daha ilgililer.”*

B (Erkek,24): *“Özellikle 4. sınıf öğrencileri için İngilizcenin yeni bir ders ve yeni bir dildir. Bu durum onları heyecanlandırmakta. Bu da öğrencilerin derse karşı istekli olmasını, derse aktif bir şekilde katılmasını ve dolayısıyla daha başarılı olmalarını sağlamaktadır.”*

E (Erkek, 43): *“1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarında, hatta 4. sınıftan 8. sınıfa kadar her aşamada farklılık gözleniyor. Öğrenciler 4. sınıfta büyük bir hevesle İngilizce derslerine katılırken, her geçen sene motivasyonun düştüğünü söylemek mümkün.”*

F (Kadın, 34): *“2. kademe öğrencileri daha çok SBS odaklı oldukları için derse karşı ilgi ve istekleri daha az.”*

H (Erkek, 29): *“4. sınıflarda ilgi var. Çok sempati var. Özellikle 7. ve 8. sınıfta azalıyor ilgi. 8. sınıflar ancak SBS ile ilgileniyor.”*

2) 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılığı yaratan etmenlere ilişkin görüşler:

Araştırmaya katılan öğretmenlere, 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında var olan farklılığın nedenleri sorulmuştur. Öğretmen görüşleri şu cümlelerle örneklenebilir:

C (Kadın, 26): *“SBS’ de İngilizcenin çok az etkisinin olması öğrencilerin gözünde dersi değersizleştiriyor. Ayrıca ülkenin sosyo-ekonomik durumu da dil tutumunda etkili. Çocuklar nerede kullanacak İngilizceyi. İhtiyaç duymayınca ilgide olmuyor.”*

D (Kadın, 33): “4. sınıflar için İngilizce yeni bir ders. İlgi çekici geliyor. Ders içeriği ve kitaplar da etkili. 1. kademe kitapları eğlenceli, 2. kademe ise konular daha kompleks hale geliyor. ”

G (Erkek, 31): “2. kademe ders kitaplarının bazı bölümleri öğrenci seviyesinin üzerinde. Bu öğrencileri olumsuz yönde etkiliyor. ”

I (Kadın, 30): “5. sınıfta yavaş yavaş alışmaya başladıkları sınav alışkanlıkları ve 6. sınıftan itibaren sınav odaklı çalışma tarzları, İngilizceyi artık sınav geçmek için bir gereklilik haline getirir. Sınav stresi altında öğrencinin İngilizce dersine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi olağan bir durumdur.”

İ (Erkek, 27): “Dersin içeriğinin yoğunlaşması öğrenciyi bunaltır. Bunda ders kitaplarının da etkisi büyüktür. Eğlenceli bulmaca, resimler ve şarkılar artık azalmıştır.”

3) 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında var olan bu farklılığı ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşler:

Araştırmaya katılan öğretmenlere, 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında var olan farklılığı ortadan kaldırmak için neler yapılabileceği sorulmuştur. Öğretmen görüşleri şu cümlelerle örneklenebilir:

A (Kadın, 32): “Öğrencilerin öğretmenlerini sevmeleri sağlanmalı. Kitap içerikleri de günlük hayattan cümlelere indirgenebilir. Ve öğrencilere İngilizce öğrenmenin önemi kavratılmalıdır.”

C (Kadın, 26): “Öğretmen olarak bizim yapacaklarımız sınırlı. Ülkenin sosyo-ekonomik düzeyi yükselmeli. Çocuklar İngilizceyi kullanacakları olanakları elde etmeli.”

D (Kadın, 33): “ 2. kademedeki sınav kaygısını azaltmak için öğrencilere ders dışında da rehberlik etmeliyiz. Bu onların derse karşı tutumlarını da olumlu hale getirir.”

E (Erkek, 43): “Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleri daha basit şekilde hazırlanmalı. SBS’ de İngilizce katsayısı arttırılabilir.”

H (Erkek, 29): “Öğrencinin olumsuz tutumunu değiştirmek sadece öğretmenin elinde değildir. Eğitim sisteminde ve dil öğretiminde köklü değişiklikler yapılmalı ve çağın gereklerine uygun bir anlayışla yaklaşılmalı..”

İ (Erkek, 27): “Öğretmen dersi mümkün olduğunca eğlenceli hale getirmeli, değişik materyallerden yararlanmalıdır. ”

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet, eğitim gördükleri yerleşim yeri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri ve dershaneye devam gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma problemine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler anketi, İngilizce dersine yönelik tutum maddelerinden oluşan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve öğretmen görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 16.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre araştırmaya katılan 1. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının tüm boyutlarda 2. kademe öğrencilerinin tutum puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İngilizce tutumun duygu ve düşünceler alt boyutu haricinde tüm boyutlarda kademeler arasındaki farklılık anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonuç, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik daha az olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde açıklanabilir. Sınıf seviyesi ile birlikte öğrencilerin hazırlanmak zorunda oldukları sınavların devreye girmesi, bu sınavlarda İngilizce dersinin diğer derslere göre daha az soruyla yer alması öğrencilerin İngilizce dersine diğer derslerden daha az ilgi göstermesine sebep olmaktadır. Diğer bir sebep, görüşmeye katılan İngilizce öğretmenlerinin de belirttiği gibi, sınıf seviyesi ile birlikte okutulmakta olan ders kitaplarının içeriklerinin ve metinlerinin zorlaşması olabilir. Ayrıca özellikle kırsal bölgelerde öğrencilerin yabancı dili kullanma imkanlarının olmaması da İngilizceye yönelik tutumlarının ilerleyen yaşlarla birlikte olumsuz olmasında etkili olmaktadır. Bu araştırmanın sonucu daha önce yapılan çalışmaların (Boynton ve Haitema; 2007, Kaçar ve Zengin; 2009) verileriyle de uyuşmaktadır. Boynton ve Haitema (2007), öğrencilerin yıllar içinde yabancı dil tutumlarında meydana gelen farklılığı ortaya koymak için Kuzey Karolina’ da aynı öğrencilerle 10 yıllık bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmalarının sonucunda öğrencilerin hedef dile harcadıkları süre arttıkça, yani okudukları sınıf seviyesi arttıkça tutumlarının da olumsuza dönüştüğünü ortaya

koymuşlardır. Aynı şekilde, Kaçar ve Zengin (2009) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen değişik seviyelerdeki Türk öğrencilerin dil öğrenmedeki öncelikleri, dil öğrenme amaçları, dil öğrenme yöntemleri ve dil kullanımı ile ilgili inançları arasındaki ilişkiye ışık tutmayı amaçladıkları çalışmalarında Erzurum il merkezinde 6., 7., 9., ve üniversite 1. sınıf 227 Türk öğrenciye ölçek uygulamış ve sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil kullanımına yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri sonucuna varmışlardır.

Araştırmaya katılan 254 kız ve 235 erkek öğrencinin cinsiyet ve tutum ilişkisi 1. ve 2. kademe

düzeyinde ayrı ayrı ele alınmıştır. 1. kademeye devam eden kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilerden daha yüksek olmasına rağmen, cinsiyetler arasındaki farklılık anlamlılık düzeyinde olmamıştır. Fakat 2. kademe cinsiyetler arasında İngilizce tutumun tüm boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Bu bulgu, konu ile ilgili yapılmış kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade eden (Saracaloğlu, İnal ve Evin; 2004, Aydoslu; 2005, Küçüksüleymanoğlu; 1997, Selçuk; 1997, Cebeci; 2006, Koydemir; 1994, Bağçeci; 2004, Burstall ve diğerleri; 1975, Genç ve Aksu, 2004) çalışmaların sonuçlarıyla da uyusmaktadır. Saracaloğlu, İnal ve Evin (2004), öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Çalışmalarında kız öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Cebeci (2006), öğrencilerin cinsiyetleri, devam ettikleri program ve bölüm gibi değişkenler açısından tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu tutuma sahip olduğunu, fakat kızların tutumlarının erkeklere nazaran daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Koydemir (1994), Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencileri ile Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerinin kendi anabilim dallarına ve Almancaya yönelik tutumları konusunda karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Çalışmasının sonuçlarından bir tanesi de erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilerden olumsuz yönde anlamlı bir fark göstermekte olduğudur. Burstall ve diğerleri (1975) İngiltere’de Fransızca’yı ikinci dil olarak öğrenen kız öğrencilerin Fransızca’ya karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde Aydoslu (2005), Küçüksüleymanoğlu (1997)

ve Selçuk (1997)'da çalışmalarında İngilizceye karşı kız öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın verileri sayılan yazarların verileriyle uyumaktadır. Fakat bu çalışmaların aksi sonuç elde eden çalışmalar da mevcuttur. Çakıcı (2001), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu ders kapsamındaki İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, bölüm ve mezun olunan liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmıştır. Küçük (2007), Almancaya yönelik tutumların cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Mejias ve Anderson (1988), Amerika- Meksika sınırında yer alan Rio Grande Valley' de Pan American Üniversitesinde matematik, tarih ve İngilizce bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrencinin İspanyolcaya yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet ve doğum yerleri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlar, çalışmalarının sonucunda da bu değişkenlerin öğrencilerin İspanyolcaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Chiu (1998), Tayvan' da "Üniversite öğrencilerinin yaş ve cinsiyetlerine göre İngilizce ve bilgisayar destekli İngilizce öğrenimine yönelik tutumları değişmekte midir?" sorularına cevap bulmak istemiştir. Bu sebeple Ulusal Pingtung Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören 320 öğrenciye tutum ölçeği uygulamış ve yaşa göre tutumun değişmediğini, fakat cinsiyetle anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Fakat onun çalışmasında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre İngilizce öğrenimine yönelik daha olumlu tutuma sahiptir.

Son yıllarda Amerika, İngiltere ve Avustralya'da yapılan araştırmalar sonucunda, kız öğrencilerin hemen her derste erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Eskiden erkeklerin alanı olarak bilinen matematikte kızlar erkeklerle aynı seviyeye gelirken, İngiliz dili ve edebiyatında ve sosyal bilimlerde çok daha başarılı bir yerdedirler(www.kigem.com). İsveç'te yapılan başka bir araştırma da kız öğrencilerin yabancı dil derslerinde erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını fakat matematik derslerinde aksi bir sonuç yaşandığını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin daha başarılı olmalarının sebebi olarak da kızların daha erken konuşmaya başlamalarını göstermiştir. Kızlar daha erken konuştukları gibi yabancı dil derslerinde de daha başarılı olmaktadır (www.yolyordam.com).

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri yerleşim yeri ile tutumları arasındaki farklılık araştırıldığında, duygu ve düşünceler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, il merkezinde eğitim gören öğrencilerle köyde eğitim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, köyde eğitim gören öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Değer verme alt boyutunda il ve ilçe merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının köyde eğitim gören öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Genel ortalamada da il merkezi, ilçe merkezi ve beldede eğitim gören öğrencilerin tutum puan ortalamalarının köyde eğitim gören öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak köyde öğrenim gören öğrencilerin il, ilçe merkezi ve beldede ki öğrencilere göre daha düşük tutum puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Diğer derslerden farklı olarak yaşayan canlı bir organizma olan, kullanılmadığı zaman çok kısa sürede ölen yabancı dilin mutlaka, günlük hayatta kullanılması gerekmektedir. Köyde okuyan ve yaşayan öğrenciler okulda aldığı İngilizce dersleri ile hayatları arasında ilişkiyi en fazla kuramayanlardır. Öğrendikleri dili okul dışında hatta ders dışında kullanamıyor olmaları başarısızlıklarının ve olumsuz tutumlarının en önemli sebebidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile tutumları arasındaki farklılık araştırıldığında, istek alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerle annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, istek alt boyutunda annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Duygu ve düşünceler alt boyutunda anne eğitim durumu ile tutum arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Değer verme alt boyutunda ise annesi yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının annesi ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları arasında

anlamli düzeyde bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır. Daha önce yapılmış çalışmalar da anne eğitim durumu ile İngilizceye yönelik tutumlar arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bağıceci; 2004, Selçuk; 1997, Saracaloğlu, İnal ve Evin; 2004, Genç ve Aksu; 2004). Saracaloğlu, İnal ve Evin (2004), araştırmalarında, annesi yüksek okul mezunu olan ğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koyuyor. Genç ve Aksu (2004), anne eğitim düzeyi yüksek olan (annesi yükseköğretim mezunu) ğrencilerin, “İngilizce dersinden beklentiler ve bireysel çabalar” (faktör 2) boyutuyla, anne eğitim düzeyine ilişkin puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen farkı istatistiksel olarak anlamli bulmuştur. Küçük (2007) ise Almanca Bölümü ğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak istediği çalışmasında anne eğitim durumunun tutum ile ilişkili olmadığını ortaya koyarak bu çalışmanın verileriyle aksi sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile tutumları arasındaki farklılık araştırıldığında, duygu ve düşünceler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerle babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında anlamli bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutunda İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamli düzeyde yüksektir. İstek alt boyutunda babası ilköğretim mezunu olan ğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamli düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Değer verme alt boyutunda babası ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olan ğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutumlarından anlamli düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Genel ortalamada ise babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında anlamli düzeyde farklılık vardır. Bu fark babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde babası yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Babanın ğrenim düzeyinin yükselmesi ile çocuğuna verebileceği akademik destekte artmaktadır. Buna paralel olarak tüm derslerde olabileceği gibi İngilizce dersindeki

başarı da artmaktadır. Bu bulgu Genç ve Aksu (2004)' nun yaptığı araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını babanın eğitim durumu etkilemektedir sonucunu desteklemektedir. Baba eğitim düzeyine ilişkin puanların “Yabancı Dil Eğitimine Genel Bakış” (Faktör 1) boyutunun puan ortalamalarıyla karşılaştırmasında, baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin tutumlarındaki fark anlamlı bulunmuştur. Saracaloğlu, İnal ve Evin (2004) ise baba eğitim durumunun tutum üzerine etkisi olmadığını ifade etmiştir Küçük (2007), çalışmasında baba eğitim durumunun tutum ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri ile tutumları arasındaki farklılık araştırıldığında, istek alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, aylık geliri 0–1000 TL arasında olan öğrencilerle aylık geliri 1001–2000 TL ve 2001 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ailesinin aylık geliri 0–1000 TL olan öğrencilerin duygu ve düşünceler boyutunda İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, aylık geliri 1001–2000 TL ve 2001 ve üzeri olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Değer verme alt boyutunda ailesinin aylık geliri 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının aylık gelirleri 0–1000 TL ve 1001–2000 TL arasında olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu daha önce yapılmış ve ailenin aylık geliri ile tutumların ilişkisi yoktur sonucuna ulaşmış araştırmalarla uyumsuzdur (Küçüksüleymanoğlu; 1997, Selçuk; 1997).

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye devam durumları ile tutumları arasındaki farklılık araştırıldığında, tüm boyutlarda anlamlılık düzeyinde fark bulunmuştur. Bu farklılık istek alt boyutu haricinde dershaneye devam eden öğrenciler lehine oluşmuştur. Dershaneye devam eden ilköğretim öğrencilerinin daha olumlu tutum geliştirmiş olmasının birkaç sebebi olabilir. Dershaneye devam eden öğrenciler okulda öğrendiklerini dershanede tekrar ederek pekiştirme şansı bulmaktadır. Bu durum onların ders notlarına da yansımaktadır. Bir derste başarılı olarak değerlendirilmesi ilköğretim çağındaki öğrencilerin o derse karşı olumlu tutum geliştirmesinin de en önemli sebebi olacaktır. Ayrıca ilköğretim çağındaki çocuklardan dershaneye devam edenlerin lise giriş sınavlarına yönelik motivasyonları daha kuvvetlidir. Bu sebeple tüm dersler onlar için aynı önemde olmakta ve tutumları da olumlu olmaktadır. Diğer bir sebep de

dershaneye devam eden öğrencilerin ailelerinin çocuklarını dershane, okul vb. dışında da desteklemek konusunda daha istekli olması olabilir.

Ayrıca araştırma sonucunda, 108 İngilizce öğretmenini temsil edecek şekilde 10 öğretmen ile 15 dakikayı geçmeyecek bir sürede, birebir görüşmeler yapılarak tartışılmış ve öneriler geliştirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerin tutumları arasında farklılık olduğunu ifade etmiştir. 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerinin İngilizceye, İngilizce dersine karşı daha ilgili, daha öğrenmeye açık olduğunu, sınıf seviyesi arttıkça ise tutumların olumsuzlaşmaya başladığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu en olumsuz tutuma sahip olanların 8. sınıf öğrencileri olduğunu eklemiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin %90'ı öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında ders kitaplarının rolünden bahsetmiştir. İlköğretim 1. kademedede kitaplar oyunlar, şarkılar içermekte ve daha ilgi çekici gelmekte öğrencilere, fakat 2. kademedede kitapların içeriği yoğunlaştığı için öğrenciler sıkılmaktadır. Öğretmenlerin %80'i SBS' nin etkisinden bahsetmiştir. SBS' de İngilizcenin katsayısının az olması, cevapladıkları sorulardan düşük puan alıyor olmaları öğrencilerde dersin gereksiz olduğu fikrini doğurmaktadır.

Öğrencilerin olumsuz tutumlarını olumluya çevirmek için neler yapılabileceği sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi İngilizce dersine giren öğretmenlerin dersi sevdirmeye çalışmaları gerektiğini ifade etmenin yanı sıra, %40'ı öğretmenlerin yapacaklarının sınırlı olduğunu, asıl olarak sosyo ekonomik yapının değişmesi gerektiğini ve çocukların İngilizceyi kullanabilecekleri imkanların yaratılması gerekliliğini ifade ettiler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ı ders kitaplarındaki metinlerin günlük hayattan seçilerek daha basit ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. %20'si ise öğrencinin olumsuz tutumunu değiştirmenin sadece öğretmenin elinde olmadığını, eğitim sisteminde ve dil öğretim programında köklü değişiklikler yapılarak çağın gereklerine uygun bir anlayışın yakalanması gerektiğini ifade etmiştir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmektedir.

1. İngilizce tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda, 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının 2. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu fakat gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre 1. kademedeki öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olmasına rağmen kademeler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duygu ve düşünceler boyutundaki tutumları ile öğrenim gördükleri kademeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
2. İngilizce tutumun istek alt boyutunda, 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının 2. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek ve gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 1. kademedeki öğrencilerin istek alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha olumludur.
3. İngilizce tutumun değer verme alt boyutunda, 1. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarının 2. kademedeki öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek ve gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 1. kademedeki öğrencilerin değer verme alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha olumludur.
4. Genel tutum puanları açısından da 1. kademedeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları 2. kademedeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha olumludur.
5. 1. kademedeki öğrenciler arasında İngilizce dersine yönelik tutumun hiçbir alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız

öğrencilerin tüm boyutlarda tutum puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir fakat bu farklılık anlamlılık düzeyinde olmamıştır.

6. 2. kademedede İngilizce dersine yönelik tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 2. kademedeki kız öğrencilerin duygu ve düşünceler alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.
7. İstek alt boyutundaki İngilizce dersine yönelik tutumlar incelendiğinde kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 2. kademedeki kız öğrencilerin istek alt boyutundaki tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
8. Değer verme alt boyutundaki tutumlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 2. kademedeki kız öğrencilerin değer verme boyutundaki tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
9. Genel ortalama puanları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 2. kademedeki kız öğrencilerin genel ortalama düzeyinde İngilizce dersine yönelik tutumları ile erkek öğrencilerin tutumları arasında anlamlı düzeyde kızlar lehine bir farklılık oluşmuştur.
10. 1. kademedede İngilizce dersine yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat diğer taraftan, 2. kademedede İngilizce dersine yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. 2. kademedede kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha olumludur.

11. İngilizce dersine yönelik tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda, il merkezinde eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, köyde eğitim gören öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
12. İngilizce dersine yönelik tutumun istek alt boyutunda, İngilizce dersine karşı sahip olunan tutumla eğitim görülen yerleşim yeri arasında bir ilişki bulunamamıştır.
13. İngilizce dersine yönelik tutumun değer verme alt boyutunda, il ve ilçe merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının köyde eğitim gören öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.
14. Genel ortalama da il merkezi, ilçe merkezi ve beldede eğitim gören öğrencilerin tutum puan ortalamalarının köyde eğitim gören öğrencilerin tutum ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.
15. İngilizce tutumun istek alt boyutunda annelerinin eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu annelerinin eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
16. İngilizce tutumun değer verme alt boyutunda annelerinin eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu annelerinin eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
17. İngilizce tutumun duygu ve düşünceler alt boyutunda babalarının eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu babalarının eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
18. İngilizce tutumun istek alt boyutunda babalarının eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu babalarının eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.

19. İngilizce tutumun değer verme alt boyutunda babalarının eğitim durumu yükseköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu babalarının eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir.
20. Genel ortalama da babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler ile babası ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Bu fark babası yükseköğretim mezunu olan öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.
21. İngilizce tutumun istek alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, aylık geliri 0–1000 TL arasında olan öğrencilerle aylık geliri 1001–2000 TL ve 2001 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre ailesinin aylık geliri 0–1000 TL olan öğrencilerin istek alt boyutunda İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutumları, aylık geliri 1001–2000 TL ve 2001 ve üzeri olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
22. İngilizce tutumun değer verme alt boyutunda ailesinin aylık geliri 2001 TL ve üzeri olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik tutumlarının aylık gelirleri 0–1000 TL ve 1001–2000 TL arasında olan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir.
23. İngilizce tutumun duyu ve düşünceler alt boyutunda dershaneye giden öğrencilerin tutum puanlarının dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlılık düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.
24. İstek alt boyutundaki İngilizce tutumları incelendiğinde dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarının dershaneye devam eden öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlılık düzeyinde olduğu görülmektedir.
25. Değer verme alt boyutundaki tutumlara yönelik olarak elde edilen bulgular incelendiğinde dershaneye devam eden öğrencilerin ortalamasının dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

26. Genel ortalama puanları karşılaştırıldığında dershaneye devam eden öğrencilerin tutum puanlarının dershaneye devam etmeyen öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca araştırma sonucunda, 108 İngilizce öğretmenini temsil edecek şekilde 10 öğretmen ile 15 dakikayı geçmeyecek bir sürede, birebir görüşmeler yapılarak tartışılmış ve öneriler geliştirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerin tutumları arasında farklılık olduğunu ifade etmiştir. 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerinin İngilizce dersine karşı daha ilgili ve daha öğrenmeye açık olduklarını, sınıf seviyesi arttıkça ise öğrencilerin tutumlarının olumsuzlaşmaya başladığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin hepsi en olumsuz tutuma sahip olanların 8. sınıf öğrencileri olduğunu eklemiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin %90'ı öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında ders kitaplarının rolünden bahsetmiştir. İlköğretim 1. kademedeki kitaplar oyunlar, şarkılar ve eğlenceli metinler içermekte ve öğrencilere daha ilgi çekici gelmekte iken 2. kademedeki kitapların içeriği yoğunlaştığı için öğrenciler sıkılmaktadır.

Öğretmenlerin %80'i SBS' nin etkisinden bahsetmiştir. SBS' de İngilizcenin soru sayısının az olması, cevapladıkları sorulardan düşük puan alıyor olmaları öğrencilerde dersin gereksiz olduğu fikrini doğurmaktadır.

Öğretmenlerin %40'ı İngilizce dersine karşı tutumda ülkenin sosyo-ekonomik durumunun etkili olduğundan bahsetmiştir. Sosyo-ekonomik yapı ile yabancı dil kullanımı arasında bağ kuran öğretmenlere göre, çocuklar yabancı dil kullanma ihtiyacı hissetmedikleri sürece tutumları da olumsuz olacaktır.

Öğrencilerin olumsuz tutumlarını olumluya çevirmek için neler yapılabileceği sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi İngilizce dersine giren öğretmenlerin dersi sevdirmeye çalışmaları gerektiğini ifade etmenin yanı sıra, %40'ı öğretmenlerin yapacaklarının sınırlı olduğunu, asıl olarak sosyo ekonomik yapının

değişmesi gerektiğini ve çocukların İngilizceyi kullanabilecekleri imkanların yaratılması gerekliliğini ifade ettiler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ı ders kitaplarındaki metinlerin günlük hayattan seçilerek daha basit ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. %20'si ise öğrencinin olumsuz tutumunu değiştirmenin sadece öğretmenin elinde olmadığını, eğitim sisteminde ve dil öğretim programında köklü değişiklikler yapılarak çağın gereklerine uygun bir anlayışın yakalanması gerektiğini ifade etmiştir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilere yer verilmiş, diğer araştırmacılara yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

6.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

- 1) İngilizce bir dünya dilidir, gelecekte iyi bir iş ve hayat için iyi bir eğitim kadar önemlidir. Fakat İngilizce sadece iş hayatı için gerekli değildir. Bizim dışımızda kalan milyarlarca insanla iletişim kurabilmenin, değişik kültür ve memleketleri tanıyabilmenin en önemli vasıtasıdır. Bu bilgi öğrencilere anlatılmalı, İngilizcenin önemi kavratılmalıdır. İngilizcenin sadece bir ders olmadığı ifade edilmelidir. Öğrencilerin sadece dersi geçmek için İngilizce öğrenmeye çalışmaları onların bu derse karşı olumsuz tutum oluşturmalarını sağlayan bir etken olabilmektedir. Baştürkmen (1990) yaptığı çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce öğrenme amaçlarından çok etkilendiğini ortaya koymuştur.
- 2) Çelebi (2009), çalışmasında öğretmen ile öğrenci arasında olumlu etkileşim olması halinde öğrenci tutumunun daha olumlu olacağını ifade etmiştir. Her ne

kadar onun çalışmasında da bu çalışmada da görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilerin tutumlarının olumlu hale getirilmesinde kendi rollerini çok fazla dile getirmemişlerse de öğrenci tutumunda öğretmenin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin tutum ve davranışlarına bağlıdır.

- 3) Öğretmenler olumsuz tutumların sebeplerini anlayıp bunları gidermeye çalışmalıdır. Öğretmenin sınıfta kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin olumsuz tutumlarını yok ederek, yabancı dil öğretiminde istenilen amaçlara ulaşılmasını sağlayacak en önemli yollardan biridir. Öğretmen, öğrencinin derse katılımını arttırmalı, öğrenci beklentileri, farklılıkları ve tutumlarını göz önüne alarak sınıf içi etkinlikler hazırlamalı ve öğrenci başarıları ve başarısızlıklarına yapıcı bir tarzda yaklaşmalıdır. Öğretmenler, öğrencileri dersle bütünleştirip, onları sürekli aktif halde tutacak, onların katkılarıyla zenginleştirilmiş bir ders işlemelidirler.
- 4) Yabancı dil öğretmeninün üniversitelerde iyi yetiştirilmesi için gereken yapılmalıdır. Eğitimleri sürecinde sadece alan bilgisi değil aynı zamanda öğrencilerin, özellikle ergenlik döneminde, değişen tutumlarıyla baş edebilecek bilgileri almalıdırlar. Öğretmenlerin yurt dışına gönderilmeleri, sürekli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulması sağlanmalıdır. Kendini yenileme görevi sadece öğretmenlerden beklenmeyip Milli Eğitim Bakanlığı nezdinde planlanmalıdır.
- 5) Yurtdışında yapılan çalışmaların birçoğunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu hale geldiği ifade edilmiştir. Sınıf seviyesiyle tutumun olumlu hale gelmesinin nedeni olarak öğrencilerin İngilizceyi iletişim aracı olarak kullanmaya başlamaları sunulmuştur (Choy ve Thouri, 2006). Türkiye’de sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin derse karşı ilgisiz olmalarının en önemli sebebi İngilizceyi kullanabilecekleri olanaklarının olmamasıdır. Sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte İngilizce öğrenci için tekrar halini almakta ve sıkıcılaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da

ifade ettiği gibi öğrencilerin daha olumlu tutum sahibi olmaları için İngilizceyi kullanma olanağı sağlanmalıdır.

- 6) Önemli bir diğer sorun öğrencilerin hedeflerini netleştirememiş olmalarıdır. Birçoğunun hayatlarıyla ilgili net kararları olmadığı gibi İngilizceyi nasıl ve nerede kullanacakları ile ilgili bakışları da yoktur. Bu sebeple İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretmenin yanı sıra rehberlik öğretmen olarak da yaklaşımları gerekmektedir.
- 7) İngilizce dersinin verildiği sınıflar materyalde zengin, yabancı dil öğretimi teknik ve yöntemlerinin gerektiğinde ve yerinde kullanıldığı ortamlar olmalıdır. İlerleyen teknolojinin paralelinde araç ve gereçler kullanılmalıdır. Yabancı dil öğrenimi için uygun bir ortam sağlanmalıdır.
- 8) Öğretmenler, ders kitabı yazarları ve program geliştiriciler, etkinlikleri ve ders araç gerecini geliştirirken, öğrencinin bilişsel gelişimi kadar duyuşsal gelişimini de önemsemeli, öğrencilerin İngilizceyi sevebileceği düzenlemelere ağırlık vermelidir. Özellikle görüşme yapılan öğretmenlerin ifade ettikleri ders kitaplarındaki sıkıcı, hayattan kopuk konular ve metinler yerine konular günlük hayattan seçilmeli ve günlük hayatta konuşulan terimler öğretilmelidir.
- 9) Öğrencilerin tutumları ailelerinin tutumlarından ciddi oranda etkilenmektedir. Aileler çocuklarının İngilizce öğrenmesini teşvik etmelidirler. İngilizce öğretiminin öngörülen hedeflere ulaşabilmesi için öğrenci velileri bu konuda eğitilmeli ve bilinçlendirilmelidir.
- 10) Öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında ders programları, öğretmenin formasyonu, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarında yeni düzenlemelere gidilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu alışma Kırşehir'deki ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını araştırmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın sınırlılıkları olduğu unutulmamalıdır. Bulguların geçerliliğini arttırması açısından bu çalışmanın örneklemini daha da genişletilerek diğer coğrafi bölgelerde bulunan ilköğretim okullarında yapılabilir.
- 2) Araştırma daha uzun bir sürece yayılarak aynı öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin 1. kademedeki tutumları ile 2. kademedeki tutumları karşılaştırılabilir.
- 3) Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının sınırlılıkları göz önünde bulundurularak diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılabilir.
- 4) Bu araştırmada sadece resmi eğitim kurumlarına ulaşılmıştır. İleride bu alanda yapılacak çalışmalarda resmi ve özel okullarda, daha farklı örneklem büyüklükleri ile araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalarda resmi ve özel kurumlar karşılaştırılarak izlenecek eğitim politikaları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. Kamile (1992). *İşbirlikli Öğrenme*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Adams, J. V. and W. K. Ewing. A Study of Student Attitudes Toward English as a Second Language in Puerto Rico. www.eric.ed.gov.(Erişim Tarihi: 23.02.2010).

Aiken, R. Lewis (1991). *Psychological Testing and Assessment*. USA: A Division of Simon& Schuster Inc.

Allport, Gordon (1954). *The Historical Background of Modern Social Psychology, Handbook of Sociology, Vol.1*. Cambridge, Massachusetts: Addison- Wesley.

Altunay, U. (2000). Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarıyla, Sınavlar, Okulun Fiziksel Koşulları ve Ders Programları ve Uygulanışı ile İlgili Görüşleri Arasındaki İlişkiler.
www.pegema.net/dosya/dokuman/401.pdf (Erişim Tarihi: (24.05.2010).

Anderson, W. Lorin (1988). *Attitudes and Their Measurement, In Keeves, J.P.(Ed.), Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. New York: Pergamon Pres.

Andrews K. and D. Kandel. (1979). Attitude and Behavior: A Specification of the Contingent Consistency Hypothesis. <http://www.jstor.org/stable/2094512> (Erişim Tarihi: 24.05.2010).

Ardeo, Joseba Mikel Gonzales. (2003). Attitude Towards English and ESP Acquisition as an L2 or L3 University. <http://www.aelfe.org> (Erişim Tarihi: 24.05.2010).

Ashworth, Mary (1985). *Beyond Methodology: Second Language Teaching and the Community*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aşkar P. ve M. Erdem. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları". (1.Ulusal Eğitim Kongresi), Marmara Üniversitesi, İSTANBUL.

Atkinson, R. and E. Hilgard. (1995). *Eğitim Psikolojisine Giriş II*. (Çev. Kemal Atakoy, Mustafa Atakoy, Aysun Yavuz) İstanbul: Sosyal Yayınları.

Aydın B., F. Bayram, B. Canıdar, G. Çetin, O. Erginsoy, Z. Özdem, B. Tunç. (2009). "Views of English Language Teachers on the Affective Domain of Language Teaching in Turkey". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 263–280.

Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Isparta.

Bacanlı, Hasan (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Bağçeci, Birsen. (2004). "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)". (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz, Malatya).

Bahn Dolores. (2007). "Orientation of nurses towards formal and informal learning: Motives and perceptions". *Nurse Education Today*, 27, 723–730.

Baltacı, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Bilgisayar Tutumları ile Öz- Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Barkatsas A. , Gialamas V. and Kasimatis K. (2007). Secondary students' attitudes to learning mathematics with technology: Exploring the interrelationship between gender, engagement, confidence and achievement. www.tsg.icme11.org/document/get/155 (Erişim Tarihi: 30.04.2010).

Barkatsas A., Pierce R. and Stacey K. (2005). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. www.elsevier.com/locate/compedu (Erişim Tarihi:30.04.2010).

Baştrkmen, H. (1990). *Motivation and Attitudes Towards Learning English: A Profile of Bilkent niversity Freshman Students* . Master of Arts Thesis, The Institute of Social Sciences, Metu, Ankara.

Berber, N. C. ve M Sarı. (2010). "Kavramsal Değişime Dayalı Öğretim Stratejilerinin Fizik Dersine Yönelik Bazı Duyuşsal Özelliklerin Gelişimine Etkisi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45–64.

Berber, ř. (1990). *Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Berberoğlu, G. (2001). *Assessment of Affective Characteristics of Students and Their Relations to Achievement in English: A Case Study*. Master of Arts Thesis, The Graduate School of Social Sciences, Metu, Ankara.

Bilgin, Nuri (1985). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bloom, S. B. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev. Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Boker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matter Ltd.

Bonyton, A. L. and T. Haitema (2007). A Ten-Year Chronicle of Student Attitudes Toward Foreign Language in the Elementary School. www.jstor.org/stable/4625998 (Erişim Tarihi: 12.06.2010).

Braten, I. and H. Stromson (2006). Epistemological Beliefs, Interest and Gender as Predictors of Internet-based Learning Activities. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563204000779 (Erişim Tarihi: 12.06.2010).

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey 07632: Prentice Hall. Inc. Englewood Cliffs.

Cebeci B. F. (2006). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

Chambers, N. G. (1999). *Motivating Language Learner*. UK: Multilingual Matters Ltd.

Chapman, N. E. (1999). *Tutum En Değerli Varlığımız*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.

Chastain, K.(1988). *Developing Second Language Skills: Theory to Practice (rev.ed.)*, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Chiu, Mei-Wen. Computer- Assisted Language Learning: Attitudes of Taiwanese College Students. www.ir.csu.edu.tw/dspace/bitstream (Erişim Tarihi: 11.05.2009).

Choy, Chee, Salah Troudi (1988). An Investigation into the Changes in Perceptions of and Attitudes Towards Learning English in a Malaysian College. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18, 120–130, Retrieved May, 2010, Isetl veritabanı.

Coşkun, L. (2004). *Yatılı, Taşımali ve Normal Eğitim Yapılan İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Akademik Başarı, Okula İlişkin Tutum, Algılanan Sosyal Destek ve*

Davranış- Uyum Sorunları Arasındaki İlişkiler. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Crystal, D. (1985). *English As a Global Language*. England: Cambridge University Pres.

Cüceloğlu, Doğan (2007). *İnsan Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakıcı, D. (2001). *The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses*, Dokuz Eylül Üniversitesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and Students' views on anxiety in English classrooms and attitudes toward English*, Master of Arts, Çukurova University, The Institute of Social Sciences, English Language Teaching Department. Adana.

Demirbaş, M. ve R. Yağbasan. Fen Bilgisi Öğretiminde Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Bakanlığı*, www.yayim.meb.gov.tr, (18.05.2011).

Demirci, H. G. (2006). *Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liseleri Bilgisayar Programcılığı Bölümü Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumları İle "İnternet ve Ağ Sistemleri" Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Demirel, Özcan (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: USEM Yayınları, Ankara.

Demirel, Özcan (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Doğan, Mustafa. Aday Öğretmenlerin Matematik Hakkındaki Düşünceleri: Türk ve İngiliz Öğrencilerin Karşılaştırılması, <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler> (05.05.2011).

Doğan, Mustafa. (1996). “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dilde Öğretim”. *Bilge Dergisi*, 10,11–14.

Doğan, Kadriye. (2007). Tutum Ölçekleri <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/testgelistirme/2007ebilimler/kadriyetutumolcekleri.pdf>. (Erişim Tarihi: 05.05.2011).

Dörnyei, Zoltan. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition, Lawrence, www.linguistlist.org/issues/16/16-2521.html (Erişim Tarihi: 07.01.2011).

Ekmekçi, Özden (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Psiko-sosyal Etmenler” Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Els, T. V. ,T. Bongaerts, G. Extra, C. V. Os. (1987). Applied Linguistics And The Learning and Teaching of Foreign Languages. www.journals.cambridge.org/action/displayAbstract (Erişim Tarihi: 07.01.2011).

Ersin, Mefharet (1981). *Eğitimde Psikolojinin Rolü Cilt:1*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Eserpek, Altan (1981). *Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi, Ankara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Anket Uygulaması*. Ankara: Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Fırat, A. (2009). *Çocukların İngilizce Öğrenmeye Karşı Olan Tutumları Üzerine Bir Çalışma*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Garate, V. and C. Iragui, Bilingualism and Language Acquisition, *San Sebastian, Spain: University of Basque Country*, www.eric.ed.gov/ED364118 (Erişim Tarihi: 13.03.2010).

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. England: Arnold Press.

Gardner, R. C., C. Symthe and P.C. Clement. (1979). *The Attitude/ Motivation Test-Battery- Revised Manual*. Ontario: Language Research Group.

Gardner, R. C. and W. E. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newburry House Publishers.

Genç, G. ve M. B. Aksu. (2004). “İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları”. (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya). www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=7893

Gömlüksiz, Nuri. (2002). “Modüler Öğretime İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğı”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275–285.

Gömlüksiz, M.Nuri. (2003). “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğı”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215–226.

Gross, S. J. and M. Niman (1975). Attitude-Behavior Consistency: A Review. *Public Opinion Quarterly*, 39, 358–368. Retrieved March 12, 2010, Jstor veritabanı

Güven, Bülent. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *TSA*, 2(1), 36-54.

Gürel, H. (1986). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Gürkan, T., E. Gökçe. (2001). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları”. (Ankara, IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi’2000, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi), Milli Eğitim Basımevi 2001.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. England: Longman Group UK. Limited.

Hanbay, Orhan. (2009). “10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları”. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30).

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (Fourth Edition). England: Pearson Longman.

Hazar, Serkan. Bilimsel Araştırma Yöntemleri.

host.nigde.edu.tr/hazar/files/arastirmadesenleri1.ppt

Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüYayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

http://egitek.meb.gov.tr/dersdesmer/DersDestek/dersdestekmerkezi/BilgKitap/pdf/BOLUM8_internet.pdf

House, J.D. ve K.S. Prinson. (1998). Student Attitudes and Academic Background As Predictors of Achievement in College. *English Journal of Instructional Media*, 25, 29–43. Retrieved March 13, 2010, Questia veritabanı.

Hsieh, Pei-Hsuan (Peggy). (2008). Why are College Foreign Language Students' Self-efficacy, Attitude, and Motivation so Different?. *International Education*, 38, 1–11. Retrieved January 11, 2011, Trace Tennessee veritabanı.

İnal, S., İ. E. ve S. Saracaloğlu. (2004). “The Relation Between Students' Attitudes Toward Foreign Language Achievement”. (First International Conference Dokuz Eylül University Buca faculty of Education, 1–3 October 2004, İzmir).

İnceoğlu, Metin (2010). *Tutum Algı İletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları No.69.

İsen, G. ve V. Batmaz (2002). *Ben ve Toplum*. İstanbul: Om Yayınevi.

İslim, Ü. (2006). *Öğrencilerin Duyuşsal Karakteristiklerinin Fizik Dersi Başarısına Etkisi*, Selçuk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Kaçar, I. G., B. Zengin (2009). “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1) www.jlls.org/Issues/Volume%205/No.1

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1979). *İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. Ankara. Cem Ofset Matbaacılık.

Kalaycı, Şeref (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ş. Kalaycı (Ed.) *Faktör Analizi* (ss. 321–331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalaycı, Şeref (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ş. Kalaycı (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kan, A. ve A. Akbaş. (2006). “Affective Factors That Influence Chemistry Achievement”, *I. Journal of Turkish science Education*, 3(1), 76–85.

Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, Niyazi (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, Mahmut; “Araştırmada Örneklem”,

<http://education.ankara.edu.tr/Aksoy/eay/mkaratay.doc> (Erişim Tarihi: 12.02.2011).

Khine, M.Swee. (2001). Attitudes Toward Computers Among Teacher Education Students in Brunei Darussalam (Statistical Data Included). *International Journal of Instructional Media*, 28, Issue 2. www.highbeam.com/doc/1GI-75089034.html

Kırcaali, S. Gönül (1998). *Ölçme 2. Ünite*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Koydemir, F. (1994). *Dokuz Eylül Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı İle Ege Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kendi Anabilim Dallarına ve Almancaya Yönelik Tutumları Konusunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma* Dokuz Eylül Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Köklü, Nilgün. (1995). “Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Alternatif Seçenekler”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81–9, www.dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5698.pdf

Krashen, D. S. (1985). *Language Acquisition and Language Education*. California: Pergamon Press Inc.

Kuhlemeir, H., H. Bergh and L. Melse. (1996). Attitudes and Achievements in the First Year of German Language Instruction in Dutch Secondary Education. *The Modern Language Journal*, 80, 494–508 1996, Retrieved 11 March, .2011Jstor veritabanı.

Kurnaz, M. A. ve N. Yiğit. (2010). “Physics Attitude Scale: Development, Validity and Reliability”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 29–49.

Kuzgun, Y. ve S. Sevim. (2004). “Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 14–27.

Küçük, O. (2007). *Almanca Eğitimi Alan Öğrencilerinin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Küçükahmet, Leyla (1987). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları “Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 153. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2007). *İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Yabancı Dil Öğrenimine Karşı Tutumlar ve Bu Tutumları Etkileyen Kişilik Faktörleri*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Levin, T., Naama, S. and Zipora, L. (1991). “Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science”. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 315–328.

Lightbown, M. P. and N. Spada (2004). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Pres.

Lin H., C. A. Warden. (1998). Different attitudes among non-English major EFL students. *The Internet TESL Journal*, IV, Retrieved 27 April, 2011, Iteslj veritabanı

Liska, A., E.(1974). “Emergent Issues in the Attitude- Behavior Consistency Controversy”. *American Sociological Review*, 39(2).

Marshall, M. (1992). *The Effects of Reciprocal Teaching with a Group Recognition Structure on fifth Grades' Reading Comprehension Achievement and Attitudes Towards Reading (Cooperative Learning)*. North Carolina State University.

McDonough, J. and C. Shaw. (1998). *Materials and Methods in ELT-Teacher's Guide, Applied Language Studies* (2nd Edition). Oxford: Blackwell.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2002). Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı Ve 9, 10 ve 11. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı 2002:2)
<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris.pdf>.

MEB Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006–2007
sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf

Mejias H. and P. L. Anderson. (1988). Attitude Toward Use of Spanish on the South Texas Border, *Hispania*, 71, 401–407, Jstor veritabanı.

Merisuo-Storm, Tuula. (2007). "Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education". *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 226–235.

Milliyetçi, Ö. (2008). *Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin İnternete Yönelik Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şişli İlçe Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Moreira, Candida. (1991). "Teachers' attitudes towards mathematics and mathematics teaching: Perspectives across two countries". (Proceedings of Fifteenth Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PMI 15). Assisi, Italy).

Morgan, T. C. (1989). *Psikolojiye Giriş*, (Çev. Sirel Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1.

National Council of Teachers of Mathematics, Principles and Standarts for School Mathematics, Restan/UA, 2000

Neathery, M.F. (1997). Elementary and Secondary Students' Perceptions Toward Science: Correlation with Gender, Ethnicity, Ability, Grade, and Science Achievement. *Electronic Journal of Science Education*, 2(1),11, Retrieved 25 March, 2011 <http://unr.edu/homepage/Jcannon/ejse/neathery.html>

Oğuzkan, Ferhan (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Oliver, J.S., R.D. Simpson. (1988). "Influences of Attitude Toward Science, Achievement in Science". *A Longitudinal Study Science Education*, 72(2), 143–155.

Oxford, L. R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. USA: Heinle and Heinle Pres.

Özğüven, İ.Ethem (2000). *Psikolojik Testler* (2. Basım). Ankara: PDREM Yayınları.

Özkol, N. ve Yıldız, V., U. Altunay ve Diğerleri. (2002). "İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkileri". (2000'li yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, 29-31 Mayıs 2002, Atatürk Eğitim Fakültesi).

Özmenteş, Gökmen, Özmenteş, S.(2009). "Çalgı Çalmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri". *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1).

Reinert, Harry. (1970). Student Attitudes Toward Foreign Language – No Sale!. *The Modern Language Journal*, 54, Retrieved February 2, 2011, Jstor veritabanı.

Reyes, L. H.. (1984). “Affective Variables and Mathematics Education”. *The Elementary School Journal*, 84(3).

Rifkin, B. (2000). “Revisiting Beliefs About Foreign Language Learning”. *Foreign Language Annals*, 33, 394–420.

Rula, L. Diab. (2006). Error Correction and Feedback in the EFL Writing Classroom: Comparing Instructor and Student Preferences, *English Teaching Forum*, 2006, www.eca.state.gov/forum

Sallabaş, Eyüp. (2008). “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.

Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi İle İlişkisi (Kayseri Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.

Sarıçoban, Arif. (1998). “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Türki Öğrencilerin Günü ve Tutumlarının Başarıya Etkisi”, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Eğitim Merkezi. www.asosindex.com

Sarıyüpoğlu, N.D. (2001). *An Evaluation of Student’s Attitude and Motivation Toward English as a Foreign Language, (F.U. Technical Education Faculty Sample)*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Sebuktekin, Hikmet (1981). *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Selçuk, E. (1997). İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Shah, P. (1999). “Low achievement among Malaysian English Language Students: Perceptions of Experience”. (Paper presented at the 4th CULI International Conference, Bangkok).

Smith, Alfred. (1971). The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 55, 82–88, Jstor veritabanı.

Sönmez, Veysel (1994). *Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Starks, D., B. Paltridge. (1996). “A Note on Using Sociolinguistic Methods to Study Non-Native Attitudes Towards English”. *World Englishes*, 15(2), 217–224.

Swetman, Derek.(1991). “Elementary Teachers’ Mathematics Anxiety and Their Students’ Attitudes Toward Mathematics”. *Dissertation Abstracts International*, 52(6), 2058–A.

Swindall, Charles; www.bigeye.com. 05.02.2011

Şeker, M. (2003). *Attitudes Toward Language Learning: A Sociolinguistics Study of Preparatory Students at ELT Department at Çukurova University*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Thadphoothoon, J. (1999). “Effects of Attitude towards Studying English, English Experience from Media, and Study Habits on English Achievement: Selected Psychological and Behavioral Determinants of EFL Students’ Achievement: Perspectives and Analyses”, www.geocities.wc/janphaact/effects.html

Tavşancıl, Ezel, K., Hafize. (2002). “İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” . *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 79–100.

Tay, B. ve B. A. Tay. (2006). “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Erişmeye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73–84.

Temizkan, M., M. E. Sallabaş. (2009). “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155–176

Tezbaşaran, A. Ata (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tok, H. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. Malatya.

Tolan, B., G. İsen. ve V. Batmaz (1991). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Tolan, Barlas (1985). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.

Turgut, M. Fuat (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.

Ülgen, Gülten (1995). *Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset Matbaası.

Üstüner, I., Ş., Sancar, M. (1999). “Lise öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeylerini ve tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi”. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*. 11, 147–155.

Wicker, A. W.(1969). “Attitudes Versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects”. *Journal of Social Issues*, 25, 41–78.

Yalın, H. İbrahim (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yang, A and L. Lou. “Student Attitudes to the Learning of English at Secondary and Tertiary Levels”. *System* 31(1), 107–123.

Yaşar, Ş. ve Ş. Anagün. (2008). “İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223–236.

Yashima, Tomoko. (2002). “Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context”. *Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.

Yazıcıoğlu, Y. ve S. Erdoğan (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Dershane Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Zengin B. ve I. G. Kaçar. (2009). “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1).

Zhang, S.Y and A. L. Carrasquilla, Four Chinese Junior High School “Unsuccessful” Students: Language, Cultural and Family Factors, New York: Fordham University www.eric.ed.gov/ED398730

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgiler Anketi İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi için bir araştırmada kullanılmak üzere bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıdaki sorulara içten ve samimi olarak cevap vermeniz araştırmanın geçerliliği için önemlidir. Bilgileriniz gizli tutulacaktır. **Her soruyu cevaplamanız önemlidir.** Katkılarınız için teşekkürler.

İngilizce Öğretmeni T.Fulya ARDIÇ EKİZ

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

1. **Cinsiyetiniz:** Kız (.....)

Erkek (.....)

2. **Sınıfınız:** 4. sınıf (.....)

5. sınıf (.....)

6.sınıf (.....)

7. sınıf (.....)

8. sınıf (.....)

3. **Okulunuzun Bulunduğu Yerleşim Yeri:** İl Merkezi (.....)

İlçe Merkezi (.....)

Belde (.....)

Köy (.....)

4. **Anne Eğitim Durumu:**

5. **Baba Eğitim Durumu:**

6. **Aylık Geliriniz:** 0-1000 TL (.....)

1001-2000 TL (.....)

2001 ve üzeri (.....)

7. **Dershaneye Devam Durumunuz:** Gidiyorum (.....) Gitmiyorum (.....)

EK-2: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ

MADDE NO	TUTUM MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İngilizce dersini severim					
2	İngilizce dersine zevkle girerim.					
3	İngilizce dersi zevkli geçer.					
4	İngilizce zorunlu olmasa girmeyeceğim bir derstir.					
5	İngilizce konularını severim.					
6	İngilizce ileride işime yarayacaktır					
7	İngilizce dersinde İngilizce konuşmak beni tedirgin eder.					
8	İngilizce dersinde gergin olurum.					
9	İngilizce öğretmenimi severim.					
10	İngilizce öğrenmek hayatımı renklendirir.					
11	İngilizce kelime öğrenmekten hoşlanmam					
12	İngilizce öğrenmek zordur.					
13	İngilizce kitaplar okurum.					
14	İngilizce şarkılar dinlerim.					

15	İngilizce filmleri veya altyazılı filmleri izlerim.					
16	İngilizce ile ilgili internet sitelerine girerim.					
17	İngilizce uluslar arası ilişkiler için gereklidir.					
18	İngilizce bilen insan sayısının artması ülkenin gelişimi için önemlidir.					
19	İngilizce okumak çok zordur.					
20	Yabancı ülkeler görmek insanı geliştirir.					
21	İngilizce anlayabildiğim zaman kendimi mutlu hissederim.					
22	İngilizce kelimeleri yazmak çok zordur.					
23	İngilizce derslerinde kendimi sık sık farklı şeylerle ilgilenir veya düşünür bulurum.					
24	İngilizce dersinde diğer öğrenciler benden daha iyi seviyededirler.					

EK-3: Öğretmen Görüşme Formu

1. 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?

2.1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında farklılık varsa bu farklılığı yaratan etmenler nelerdir?

3.1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında var olan bu farklılığı ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Tevhide Fulya ARDIÇ EKİZ

Doğum Tarihi ve Yeri: 05.06.1981, Ankara

Medeni Durumu: Evli

Tel: +90 386 212 77 49

Tel: +90 506 265 39 13

email: fulyaardic@yahoo.com

EĞİTİM DURUMU

Lise : Kırşehir Mehmet Akif Ersoy Lisesi (Y.D.A)
Lisans : Orta Doğu Teknik Üniversitesi Felsefe
Pedagojik Formasyon : Hacettepe Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi

İŞ DENEYİMLERİ

2006–2007	Özel ABC Dershaneleri	Rehber
Öğretmen		
2007–2008	Özel Büyük Dershaneleri	İngilizce
Öğretmeni		
2008–2009	Muş-Malazgirt Kız YİBO	İngilizce
Öğretmeni		
2008-2009	Muş- Malazgirt Anadolu Öğretmen Lisesi	İng.
Öğretmeni		
2009–2010	Yozgat- Sarıkaya Ş.M.A. İ.O	İngilizce
Öğretmeni		
2009-2010	Yozgat- Sarıkaya İmam Hatip Lisesi	İngilizce
Öğretmeni		

2010–Halen
Öğretmeni

Kırşehir-Dulkadirli İ.Ö.O

İngilizce

YABANCI DİL

1. İngilizce/İleri
2. İtalyanca/Orta
3. Almanca/Başlangıç