

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE AİT
TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YEŞİM ANBARLI KIRKIZ

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. ETHEM NAZİF BAYAZITOĞLU

EDİRNE 2010

ÖNSÖZ

Yabancı dil ve özellikle de İngilizce öğrenmenin her açıdan önemli olduğu günümüzde ülkemizde bu konuda yeterince başarı sağlanamaması ve öğrencilerden umulan performansın görülememesi ile birlikte yabancı dil öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörlere bilişsel faktörlerden daha az önem verilmesi gibi sebeplerden dolayı böyle bir araştırma yapma gereği duyulmuştur. Bu araştırma ile birlikte duyuşsal alanı oluşturan faktörler ve özellikle de tutum konusunda elde edilecek bilgilerin, idareciden, öğretmene; öğretmenden öğrenciye ve veliye kadar öğretme ve öğrenme sürecinde rolü olan her kesime faydalı olacağı umulmuştur.

Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, İzmir ilinde bulunan Emlak Bankası Gazikent İlköğretim Okulu ve Buca Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Buca Anadolu Lisesi, Buca 85. Yıl Anadolu Lisesi ve Bornova Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileri örneklem grubunu oluşturmuştur.

Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumlarını ölçmek amacıyla Güven-Uzman (2006) tarafından Coğrafya dersine ait tutumların ölçülmesi için geliştirilmiş tutum ölçeği, İngilizce dersine uyarlanarak ön uygulamaya tabi tutulmuş ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın verileri, bir maddenin çıkarılmasıyla son haline getirilmiş “İngilizce dersine Ait Tutum Ölçeği” nin örneklem grubuna uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Yapılan veri analizlerine göre araştırmanın sonucunda, İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ve Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumlarıyla, İngilizce yıl sonu karne notlarının temsil ettiği akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, İlköğretim öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine nazaran İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca, hem İlköğretim Okulu 8. sınıf hem de Anadolu Lisesi 11. sınıf

öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumlarıyla akademik başarıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu durumda, tutumun diğer duyuşsal faktörler gibi İngilizce öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Son olarak, yukarıda bahsedilen araştırmanın uygulanması sürecinde bana yardımcı olan kişilere bir kez daha teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Öncelikle bir kere daha tez danışmanlığımyı yapmayı kabul ederek beni yalnız bırakmayan ve her aşamada bana yardımcı olan sayın hocam Yard. Doç. Dr. Ethem Nazif BAYAZITOĞLU' na katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliyorum.

Hazırlamış oldukları “Coğrafya Dersi’ne Ait Tutum Ölçeğı”ni kendi araştırmam için kullanmama izin veren Yrd. Doç. Dr. Bülent Güven ve Yrd. Doç. Dr. Ersin Uzman'a, araştırmama yaptıkları katkıdan dolayı teşekkür ediyorum.

Ölçek geliştirmem ve ölçeğimin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında yardımını esirgemeyen sayın hocam Yard. Doç. Dr. Tolga ARICAK' a çok teşekkür ediyorum.

Ölçeğı uygulamam konusunda gerekli izni veren İzmir Valiliğı'ne teşekkür ediyorum.

Özellikle ölçeğimi uygulama sürecinde bana tüm kapıları açan ve bizzat yardımcı olan değerli eşim Murat Hakan KIRKIZ' a teşekkür ediyorum.

Verilerimin analizinde bana yardımcı olan ve bir nevi editörlüğümü yapan, yardımını hiç esirgemeyen Araştırma Görevlisi arkadaşım Meltem ACAR' a her zaman minnettar kalacağım.

Tez çalışmam boyunca manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili kardeşim Elçin ANBARLI AYRANCI ve değerli eşi Hakan AYRANCI' ya katkılarından ve hayatımda olmalarından dolayı binlerce teşekkürler.

Tezim için kaynakça çalışmalarımda benden yardımını esirgemeyen sevgili dostum Eylem ŞAYBAK KEZER'e çok teşekkür ediyorum.

En son, tezimin başlangıcından bitimine kadar benden desteklerini esirgemeyen, beni her zaman cesaretlendiren ve tezi bitirmem konusunda her türlü imkanı sağlayan sevgili babam Ahmet ANBARLI ve sevgili annem Belgin ANBARLI' ya katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum ve kızları olmakla ne kadar şanslı olduğumu bir kez daha belirtmek istiyorum.

Tezin Adı: Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Hazırlayan: Yeşim ANBARLI KIRKIZ

ÖZET

Bu araştırmada; İlköğretim 8. sınıf öğrencileriyle Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve iki grup arasında İngilizce dersine ait tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma 2008- 2009 öğretim yılı II. Yarıyılında, İzmir İli'ndeki 2 İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 402 ve 3 Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 402 olmak üzere toplam 804 adet öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri Güven-Uzman (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin İngilizce dersine göre düzenlenmiş haliyle toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarılarını temsil eden yıl sonu notları veri olarak toplanmış ve tutum puanlarıyla karşılaştırmada kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi, güvenilirliği için Cronbach's Alpha; araştırma verilerinin analizinde ise; tek yönlü varyans analizi, Scheffe testi, bağımsız gruplarda t testi ve Pearson Korelasyon Katsayıları kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; İlköğretim 8. sınıf ve Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında, akademik başarı

puanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, daha olumlu olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İngilizce dersine ait tutum, Akademik Başarı.

Name of the Thesis: The Relationship Between Attitudes of Students Towards English and their Academic Achievement

Prepared By: Yeşim ANBARLI KIRKIZ

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the relationship between the attitudes of Elementary school 8th grade and Anatolian High School 11th grade students towards English lesson and their academic achievement and to discern whether the two groups vary significantly in terms of their attitude towards English lesson.

This survey method research was conducted with 804 students in total, 2 Elementary School 8th grades and 3 Anatolian High School 11th grades in İzmir each consist of 402 students in 2008- 2009 Academic year, 2nd term.

The research data was collected with “The Scale of Attitudes Towards English Lesson” which was developed by adapting the attitude scale of Güven-Uzman (2006) to English lesson.

Factor analysis was used for the construct validity of the scale and Cronbach’s Alpha was used for the reliability of it. One-Way Variance Analysis, Scheffe test, Independent groups t- test and Pearson Correlation Coefficient were employed to analyze the research data.

The research has discerned that the Elementary School 8th grade and Anatolian High School 11th grade students’ attitudes towards English lesson vary

significantly in terms of their academic achievement. It is also found that there is a significant difference between the attitudes of Elementary School 8th grade and Anatolian High School 11th grade students towards English. The attitudes of Elementary School 8th grade students are more positive than that of Anatolian High School 11th grade students. The results also showed that there is a moderately positive relationship between the academic achievement and attitudes of both groups.

Key Words: Attitude towards English, Academic Achievement

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem.....	3
Problem Cümlesi.....	4
Alt Problemler.....	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
İlgili Araştırmalar.....	7

BÖLÜM II İLGİLİ ALANYAZIN.....	20
1. Tutum.....	21
1.1 Tutumun yapısı.....	24
1.2 Tutumun öğeleri.....	26
1.2.1 Bilişsel öğe.....	27
1.2.2 Duyuşsal (duygusal) öğe.....	28
1.2.3 Davranışsal öğe.....	29
1.3 Tutum ve davranış arasındaki ilişki.....	31
1.4 Tutumun oluşumu.....	38
1.5 Tutumun ölçülmesi.....	41
1.6 Yabancı dil ve tutum.....	48

2. Akademik başarı.....	55
BÖLÜM III ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	62
1. Araştırma Modeli.....	62
2. Evren ve Örneklem.....	62
2.1 Evren.....	62
2.2 Örneklem.....	62
3. Veriler ve Toplanması.....	63
3.1 Veri Toplama Aracı (İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği).....	64
3.2 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	67
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM.....	68
1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının dağılımı.....	68
2. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının dağılımı.....	70
3. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin ve Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasındaki fark.....	72
4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki.....	74
5. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki.....	75
BÖLÜM V SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	78
Sonuç.....	78
Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	92
Ek 1: İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği Yönergesi.....	92
Ek 2: İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği.....	93

Ek 3: Bülent Güven ve Ersin Uzman'ın Ölçeklerinin Kullanılmasına İlişkin İzin Dilekçesi.....	94
Ek 4: Araştırma Uygulamalarına İlişkin Valilik İzin Yazısı.....	95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Adı	Sayfa
Tablo 3.1 İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4.1: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarılarına göre ANOVA sonuçları.....	68
Tablo 4.2: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Ait Akademik Başarı Puanlarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanı Ortalamaları.....	69
Tablo 4.3: Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarılarına göre ANOVA sonuçları.....	70
Tablo 4.4: Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Ait Akademik Başarı Puanlarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanı Ortalamaları.....	71
Tablo 4.5: Tutum puanlarının okul tipine göre t-testi sonuçları.....	73
Tablo 4.6: İngilizce dersine ait tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon.....	75
Tablo 4.7: İngilizce dersine ait tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon.....	76

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanları arasında farklılık olup olmadığı ile birlikte İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde problem, amaç, önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurma, ülkemizi ekonomik, politik ve sosyal platformda uluslararası başarıya ulaştırmanın yolu diğer toplumlarla sağlıklı iletişim kurabilmekten geçmektedir. Bilim ve teknolojinin ulusal sınırların dışına çıktığı günümüzde bilgi aktarımı ve paylaşımını sağlıklı bir şekilde yapma ihtiyacı diğer ülkelerin dillerini öğrenmeyi zorunlu hale getirmiştir.

Her şeyin büyük bir hızla geliştiği çağımızda, bilimsel gelişmeleri izlemenin gereği tartışılmaz. Bu amaçla elbette yabancı dil öğrenilmeli ve bilimi, teknolojiyi almak ve kullanmak amacına yönelik olarak kullanılmalıdır (Kavcar vd., 1997: 9).

Brown (1994)'a göre yabancı bir dili öğrenmek kompleks bir süreçtir. Etkili ve başarılı dil öğrenmenin unsurlarını açıklamak amacıyla çok sayıda çalışmaların yapılmış olması, belli bazı faktörlerin irdelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Wilkins (1974) “belki de bütün öğrenme durumlarında en büyük faktör öğrencinin kendisidir” demektedir. McDonough (1986) ‘a göre ise öğrencilerin bireysel özellikleri yabancı dil öğrenmedeki başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Brown (1994), insanlar üzerinde kendi hislerinin çok etkili olmasının son derece normal olduğunu belirtmektedir. Ona göre, dil öğrenme sürecinde de hislerin rolü mutlaka dikkate alınmalıdır. Bunlar, duygulara ilişkin faktörlerdir. Duyuşsal faktörler içinde, kişisel özellikler gibi psikolojik değişkenler; özgüven, motivasyon, kaygı düzeyi, içe yada dışa dönük olma, gibi bireyin kişilik özellikleri ve tutum yer almaktadır. Ellis (1994)’e göre de öğrenci, hedef dile, hedef dili konuşan kişilere, hedef dilin kültürüne, ikinci dili öğrenmenin sosyal değerine, hedef dilin özel kullanımlarına, kendi kültürlerinin bir parçası olarak kendilerine yönelik farklı tutumlara sahiptir (Genç-Aksu, 2004: 2-3).

Dil öğrenme sürecinde başarı ve tutum arasında yakın bir ilişki vardır. Öğrencinin kendisi, kendi başarısından etkilenir. Başka bir deyişle, öğrencinin olumlu tutumu, başarıyla daha da güçlenirken, öğrencinin istenmeyen tutumu başarısızlıkla daha da güçlenir. Öğrencinin negatif tutumu, dil öğrenmek için hiçbir çaba göstermemeye doğru onu yönlendirir (Gardner - Lambert, 1972: 10). Tutum, özellikle, dil öğrenme sürecinin başarısında bilinen en etkili ve en baskın faktördür (Genç-Aksu, 2004: 2-3).

Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir (Korkut, 1994). Yine Küçükahmet (2000)’e göre, öğrencilerin bir dersten başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin iyi çalışma, tutum ve alışkanlıklarına sahip olmalarıdır. Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1996) olarak tanımlanan tutumlar öğrenme süreci sırasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgili olup, insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Seferoğlu (2004); Sünbül, Afyon, Yağız, Aslan (2004)’a göre de bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak

oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Güven, 2008: 38).

Yukarıda belirtildiği gibi, öğrenmeye, öğretmene, okula, öğrenilecek hedef dile karşı geliştirilen tutumlar ve motivasyon yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkiler (McDonough- Shaw, 1998: 8).

Yabancı dili öğrenmede başarı için etkili ve baskın olarak görülen, öğrencilerin bireysel özelliklerinden birisi olarak yabancı dil dersine karşı geliştirdikleri tutumun, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılma çalışmalarının yoğunluk kazandığı bu dönemde, önemi gittikçe artan yabancı dilin özellikle de İngilizce'nin öğrenilmesinde akademik başarı ile olan ilişkisinin araştırılması, yabancı dil öğretiminin daha etkin bir şekilde sürdürülmesi için ışık tutacaktır.

Amaç

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri süresince, özellikle ikinci dil veya yabancı dilin öğretimi ve öğrenilmesi söz konusu olduğunda, öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal faktörlerin önemi büyüktür. Bunlardan biri de öğrencilerin öğrenmekte oldukları yabancı dile, bu dili konuşan kişilere, dilin kültürüne, yabancı dil öğrenmenin sosyal değerine, yabancı dilin özel kullanımlarına, kendi kültürlerinin bir parçası olarak kendilerine yönelik geliştirdikleri tutumlardır. Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin yabancı dile özellikle de İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır.

Önem

Dünya milletleri arasında yer alabilme dışında, uygun iş imkanlarına sahip olma, akademik açıdan kendini geliştirebilme gibi nedenler İngilizce öğrenimini

kişiler ve özellikle de günümüz öğrencileri için zorunlu hale getirmektedir. Durum bu iken, okullarımızda gerçekleşen İngilizce öğretim- öğrenim sürecinden de çok şey beklenmektedir. Fakat sonuç hiç de görüldüğü gibi değildir. İngilizce'nin gerekliliği ve önemini su götürmez bir gerçek olmasına rağmen, öğrencilerin İngilizce dilindeki yeterliliği ve akademik başarıları konusunda beklenen sonuçların elde edilememesinin nedenleri, araştırılması gereken bir durumdur. Bunu araştırırken de öğrencinin bilişsel yeterlilikleri ve devinişsel özellikleri yanında duyuşsal özelliklerine de önem verilmelidir. Özellikle yabancı bir dil öğrenirken, öğrencilerin akademik başarısını etkileyen durumlardan birinin de, öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özellikler kapsamında olan ve öğrencilerin öğrendikleri yabancı dile, o dilin insanına ve kültürüne ait geliştirdikleri tutum olduğu belirtilmektedir. Bilim adamlarına göre yabancı dil edinimi söz konusu olduğunda, öğrenme sürecinde duyuşsal özelliklerden biri olan tutum ile akademik başarı arasında yakın bir ilişki vardır. Bunun sonucu olarak, dil edinimini etkileyen sosyo-psikolojik etkenlerin başında gelen tutum üzerinde yapılacak olan çalışmaların yabancı dil veya ikinci dil öğretme- öğrenme ortamlarının akademik başarıyı sağlamak ve arttırmaya uygun düzenlenmesini sağlamak açısından faydalı olacağı açıktır. Bu bağlamda yapılan ve yapılacak olan her türlü araştırma, yabancı dil eğitimi alt yapımızı daha da iyileştirmek ve ileri ülkelerdeki düzeye ulaştırmak açısından büyük rol oynamaktadır.

Problem Cümlesi: Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları farklılık göstermekte midir?

2. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutum puanları arasında farklılık var mıdır?
4. İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında ilişki var mıdır?
5. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında ilişki var mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin duyuşsal alan tutum ölçeğindeki cümlelere verdikleri cevaplar kendi düşünce ve tutumlarını doğru bir şekilde yansıtmaktadır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı derecede etkilemiştir.
3. Öğrencilere İngilizce dersine ait olarak verilen akademik başarı puanlarının objektif olarak verildiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2008-2009 öğretim yılı ile,
2. İzmir ili, merkez ilçesi İlköğretim Okulu ve Anadolu liseleriyle,
3. İlköğretim okullarının 8. sınıf öğrencileriyle,
4. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Tutum: En geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimi (Tolan, 1985: 383-384).

Başarı: Wolman (1973)'a göre, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme (Erdoğan, 2006: 97).

Akademik Başarı: Carter-Good (1973)'a göre, genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi (Erdoğan, 2006: 97).

İlgili Araştırmalar

Yapılan öğretim etkinliklerinin temel amacı, öğrencide istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmak ve bu sürecin, mümkün olduğu kadar öğrenci açısından başarı ile gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Öğretim programlarının planlanmasında esas amaç, başarının artırılmasıdır. Bu bağlamda, öğrencide akademik başarıyı etkileyen sebepler üzerine pek çok araştırma yapılmış ve her biri de öğretim faaliyetlerinin elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesine ithaf edilmiştir.

Bu bölümde; akademik başarı üzerine yapılmış araştırmalarla, öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal özelliklerden olan tutum ve onunla akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış araştırmalardan bahsedilecektir.

Akademik başarı ile ilgili araştırmalar

Tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiye ait çalışmalardan önce, tutum haricinde akademik başarı ile ilişkisi olduğu ve hem yabancı dilde hem de diğer derslerde akademik başarıyı etkilediği belirtilen diğer etmenlere yönelik araştırmalardan bahsetmek yerinde olacaktır. Bu bölümde akademik başarı ile ilgili yayın ve çalışmalara yer verilmektedir.

Gömlersiz – Onur (2005)'un yaptıkları araştırmada İngilizce'de Geniş Zaman (**Simple Present Tense**) ile Geçmiş Zaman (**Simple Past Tense**)'nın öğretilmesinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Çalışma Elazığ'da 2002-2003 eğitim öğretim yılında Elazığ Vali Tefik Gür İlköğretim Okulu 7. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Ön test-son test kontrol grubu bu araştırmada, bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Her grupta 32'şer olmak üzere toplam 64 öğrenci

bulunmaktadır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Deneysel çalışma beş hafta sürmüştür. Öğrenciler programa başlamadan önce, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış; 70 soruluk başarı testi ön test olarak uygulanmış ve beşinci haftanın sonunda aynı sorular son test olarak uygulanmıştır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir; beş haftalık bir deneysel çalışma sonunda, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarından aldıkları son test puan ortalamaları ile erişim puan ortalamaları ve ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamakları düzeyindeki amaçlara ulaşmada işbirlikli yöntem daha etkili bulunmuştur. Araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur.

Günday (2007) İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında okutulan yabancı dil derslerinde başarısızlığa neden olan etmenleri araştırıp, nasıl daha başarılı olunabilir sorusuna yanıt aradığı çalışmasını, 2000-2002 öğretim yılında Samsun ilinde bulunan 8 okul yöneticisi, 22 öğretmen, 395 ilköğretim, 395 orta öğretim, 217 yüksek öğretim öğrencisi olmak üzere toplam 1037 kişi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenleri tespit etmek amacıyla okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Bu amaçla yabancı dil derslerinde sınıf mevcutları, öğretmen durumu, ders araç-gereçleri, yabancı dil öğretimi hedefleri, rehberlik, anadili ve yabancı dil düzeyleri sorunsalı gibi konular irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, başarısızlık nedenleri olarak; yabancı dil öğretiminin, geleneksel yöntemler izlenerek ve ders kitaplarına bağlı olarak anlatıma dayalı sürdürüldüğü ve çağdaş eğitim araç-gereçlerin pek kullanılmadığı, sınıf mevcutlarının normal standartların çok üstünde olması nedeniyle özellikle sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları

gerçekleştirme olanağı bulunmadığı, öğretmen kadrolarının yetersiz olduğu, alan dışı öğretmenlerin ve diğer meslekten kişilerin İngilizce dersini verdikleri, öğrencilere yabancı dilin önemi ve kullanım alanlarıyla ilgili yeterli rehberliğin yapılmadığı, yabancı dil ders saatlerinin ve okutulacak yabancı dil sayısının yetersiz olduğu saptanmıştır.

Erdoğdu (2006), yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarılar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Diyarbakır'da beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesinin onların yaratıcılıklarının gelişimine destek olduğu ve öğrencilerin yaratıcılıkları ile akademik başarıları arasında düşük ama anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere demokratik tutum ve davranışlar sergilemesi ile öğrencilerin farklı düşünme becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik davranışlar sergilemesi daha çok akıcı düşünebilme, uygun cevaplar verebilme, yeni durumlar ortaya koyabilme, herhangi bir konuda kısa sürede birçok fikir üretebilme olarak ifade edilen akıcılık yeteneklerini gelişimini desteklemekle birlikte; çeşitli fikirler ortaya koyabilme, değişik kategoriler oluşturabilme olarak ifade edilen esneklik yetenekleri ile düşük ilişkiler göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik demokratik tutumları ile onların farklı hissetme yetenekleri arasında da pozitif yönde korelasyonlar bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin demokratik tutumları, öğrencilerin, yeni alternatifler arama, karışık problem ya da fikirleri kavrayabilme yeteneği (karmaşıklık) ve kendi düşüncelerini savunabilme, cesaretli olabilme, tahminde bulunabilme, kendi kendini eleştirebilme ya da başarısızlığını açık bir şekilde ifade edebilme olarak ifade edilen risk alabilme yeteneklerinin gelişimine destek olduğunu araştırma bulgularıyla ifade etmek mümkündür.

Eskici (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme stilleriyle Fen ve Teknoloji Dersi'ndeki akademik başarıları ve

cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla, Edirne Merkez İlçe’de 16 ilköğretim Okulu ikinci kademedeki okuyan toplam 1884 öğrenci ile yaptığı araştırmada, Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi karne notları akademik başarılarını saptamak ve karşılaştırma yapmak üzere kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi akademik başarıları ile Kinestetik ve İşitsel öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak, Görsel öğrenme stilini kullanan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları daha yüksektir.

Alaz (2007), Ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde çoklu zekâ kuramının, öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini ortaya koymak amaçladığı araştırmasını deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre düzenlenmiş ve 2005–2006 öğretim yılının ikinci yarısında, toplam 60 öğrenci ile Ankara Keçiören Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda ise çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve tekniklerin kullanımıyla desteklenen bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce öğretmen, öğrenci ve rehberlik öğretmenleri çoklu zekâ teorisi hakkında bilgilendirilmiştir. “Dış Kuvvetler” konusu deney grubunda dört hafta boyunca çoklu zekâ alanlarına yönelik araçlarla düzenlenmiş bir eğitim ortamında öğretilmiştir. Elde edilen bulgular; ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya dersinde çoklu zekâ kuramına dayanan yöntem ve tekniklerin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. 9. sınıflara yönelik coğrafya eğitiminde çoklu zekâ teorisi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre (düz anlatım, soru-cevap) daha etkilidir.

Dikbaş –Hasırcı (2007), Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejileri öğretiminin ve kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarını Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir

devlet ilköğretim okulunun 5. sınıfında bulunan 24 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma deneysel araştırma modellerinden tek grup öntest-sontest modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veriler öğrenme stratejileri anketi, akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile toplanmıştır. Veri toplama araçları deneysel işlemde önce öntest, deneysel işlem sonrasında sontest olarak kullanılmış, sontestten üç hafta sonra da akademik başarının kalıcılığına bakılmıştır. Deneysel işlem olarak öncelikle öğrenme stratejileri öğretimi yapılmış ve ünitenin öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları için ortam oluşturulmuştur. Öğrenme stratejileri verileri frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin başarıları öntest, sontest, kalıcılık puan ortalamaları ve tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair analizler sonucunda, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, derse karşı tutum ortalamalarını arttırdığı, ancak anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Akgül (2008), İlköğretim ikinci kademe 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin cinsiyete göre matematik başarılarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, çalışma grubunu İstanbul Kartal İhsan Bayrakçı İlköğretim Okulunda 2007-2008 eğitim öğretim bahar yarıyılında okuyan 156'sı kız, 136'sı erkek olmak üzere toplam 292 ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama türü olan bu araştırmada öğrencilerin matematik kaygısı puanlarını belirlemek amacıyla Erol tarafından 1989 yılında geliştirilen "Matematik Kaygısı Ölçeği" ile öğrencilerin algıladıkları öğretmen sosyal desteği puanlarını belirlemek amacıyla Yıldırım tarafından 1997 geliştirilen "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği/Öğretmen Desteği Alt ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin dönem sonu matematik ortalamaları matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulguları, matematik kaygısı ve öğretmen desteğinin matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerde matematik kaygısı arttıkça matematik başarısının düştüğü, buna karşın algılanan öğretmen desteği arttıkça matematik başarısının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin matematik kaygıları ile algıladıkları öğretmen sosyal desteğinin matematik başarısındaki değişimi açıklamada anlamlı

etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bağımsız değişkenler, birlikte, bağımlı değişken olan matematik başarısı üzerindeki değişkenliğin %43'ünü açıklamaktadır. Matematik başarısını açıklamada, matematik kaygısı ve öğretmen desteği puanlarının cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Erkeklerin matematik başarısında, kızlara göre matematik kaygısından daha çok etkilendiği öte yandan kızların da erkeklere göre, öğretmen desteğinden daha çok etkilendiği tespit edilmiştir.

Gençtürk (2001) meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen zihinsel ve zihinsel olmayan faktörlerle ilgili araştırmasına 2000-2001 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Tuzla Anadolu Meslek ve Tuzla Meslek Lisesi'nde okuyan 245 adet Lise 1.sınıf öğrencisi katılmıştır.

Alınan sonuçlara göre:

1. Öğrencilerin kendi başarıları hakkındaki düşünceleri,
2. Öğrencilerin, öğretmenlerin branşlarındaki bilgileri hakkındaki düşünceleri,
3. Öğrencilerin meslek derslerinin haftalık ders saat sayısı hakkındaki düşünceleri,
4. Öğrencilerin fen bilgisi derslerinin haftalık ders saat sayısı hakkındaki düşünceleri,
5. Öğrencilerin derslerin işleniş metot ve yöntemi hakkındaki düşünceleri,
6. Öğrencilerin üniversite okuma hakkındaki düşünceleri,
7. ÖSS sınavının, öğrencilerin meslek lisesine olan ilgilerini etkileme düzeyi,
8. Öğrencilerin ÖSS sınavı hakkındaki bilgileri,

9. Babanın ve annenin öğrenim durumu,
10. Öğrencilerin aileleri ile olan ilişkileri,
11. Öğrencilerin başarısızlığı durumunda ailelerin kızması,
12. Öğrencilerin yaşı,
13. Ortaokul mezuniyet derecesi,
14. Planlı ders çalışma,
15. Verimli ders çalışma metotlarını kullanma ve
16. Yazılılarda heyecan ve endişe duyma ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki vardır.

Akdemir (2009), “Akıllı tahta uygulamalarının öğrencilerin coğrafya ders başarıları üzerine etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında, Genel Fiziki Coğrafya derslerinde akıllı tahta destekli düz anlatım yönteminin öğrenci başarısına olan etkisi ile karatahta destekli düz anlatım yönteminin öğrenci başarısına olan etkisini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi’nde araştırmacı tarafından verilmekte olan Genel Fiziki Coğrafya Dersine kayıtlı 52 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada yarı deneysel araştırma desenlerinden ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Öğrenci başarısı 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli coğrafya başarı testi aracılığı ile ölçülmüştür. Çalışma sonuçları, Genel Fiziki Coğrafya dersinin akıllı tahta destekli düz anlatım yöntemi eşliğinde anlatılmasının öğrenci başarısını, karatahta destekli düz anlatım yöntemi eşliğinde aktarılan Genel Fiziki Coğrafya derslerine göre daha fazla arttırdığını göstermiştir.

Tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerle ilgili araştırmalar

Bu bölümde öncelikle yabancı dile daha sonra da diğer derslere ait tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiler ile ilgili yayın ve çalışmalarına yer verilmektedir.

Kuhlmeier-Melse (1996) yaptıkları araştırmada, Almanca dersine olumlu bir tutumla katılan öğrencilerin, derse karşı hem sene başı hem de sene sonunda olumsuz bir tutuma sahip olanlara göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır (Larsen- Freeman, 2001: 20).

House-Prison (1998) da, üniversite birinci sınıf İngilizce bölümü öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, derslere yönelik geliştirilen tutumların eğitim ve öğrenme açısından son derece önemli olduğunu göstermektedir.

Cenoz (2002), İlköğretim birinci (5. sınıf) ve ikinci kademe (7. sınıf) ve lise öğrencileri (10.sınıf) ile yaşın İngilizce öğrenmeye olan etkisini genel başarı, tutum ve dil karıştırma (**code switching**) açısından incelediği araştırmasında; yaşı daha küçük olanların, daha büyük olanlara göre İngilizce'ye karşı daha olumlu bir tutum sergilediklerini bulmuştur. Buna gerekçe olarak psikolojik ve eğitimsel sebepler gösterilmiştir. Yaş ile ilişkilendirilen psikolojik sebepler, yaşı büyük olan öğrenciler için, okul sistemini reddetme ve bunun tutuma negatif etkisi olarak belirtilmiş; eğitimsel sebepler ise ilköğretim okulları ve liselerde uygulanan öğretim metotları olarak ifade edilmiştir. İlköğretim okulları'nda sözel odaklı yaklaşım, drama ve hikaye anlatmaya (**storytelling**) dayanan aktif yöntemler öğrencilerin İngilizce derslerinden zevk almasını sağlamaktadır. Buna karşın, tutum ile akademik başarı arasında karşıt (zıt) bir ilişki saptanmıştır. Yaşı büyük olan öğrencilerin, küçük

olanlardan daha hızlı öğrendikleri ve daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Mayo-Lecumberri , 2003: 77- 91).

Keskin (2003), Uşak İli'nde, 2002- 2003 öğretim yılında, İlköğretim Okulu ikinci Kademedede okuyan 229 öğrencinin İngilizce'ye yönelik tutumlarıyla, bu öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi sorguladığı araştırmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında; cinsiyet, anne-baba eğitimi ve ekonomik düzey değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki saptayamamıştır. Ancak, bahsedilen değişkenler açısından öğrencilerin tutum puanı ortalamaları, ölçeğin alt boyutları olan “Duyuşsal” ve “Önem ve Gereklilik” boyutları açısından iyi seviyede, “Zaman ve Çevre” boyutu açısından ise orta seviyededir. Ölçeğin “Duyuşsal” ve “Önem ve Gereklilik” boyutlarıyla toplam tutum puanı arasında negatif yönde fakat istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bir ilişki belirlenmiştir. Akademik başarının, İngilizce dersine ait not ortalaması olarak değerlendirildiği çalışmada, not ortalaması 4 olanların İngilizce'ye yönelik tutum puan ortalamaları en yüksek grubu oluşturduğu, bunu sırasıyla not ortalaması 1,2,5 ve 3 olanların izlediği saptanmıştır. Keskin (2003), başarıyı yordayıcı olması açısından, öğrencinin öğrenme düzeyini etkileyen bilişsel ve duyuşsal özellikler, öğrencinin özlük nitelikleri, öğretme- öğrenme süreçleri gibi başka faktörlerin tutum kavramından daha fazla ön plana çıkabileceğini belirtmektedir.

İnal- Evin- Saracaloğlu (2005), “Yabancı Dil ve Yabancı Dil Edinimi ile Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 2003-2004 öğretim yılında, Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan'da bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Süper Liselerin 421 adet son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen "Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular, dile karşı tutumun cinsiyet, lise türü, 1 yabancı dil bilme ve annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını fakat

tutumun babanın eğitim durumu, ikinci yabancı dil bilme ve yurt dışında bulunma ile ilgisi olmadığını göstermektedir. Kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları okul türü, öğretim ortamı, ebeveynin eğitim durumu, ikinci yabancı dil bilme ve yurt dışında bulunma değişkenlerine göre analiz edilmiş fakat, cinsiyet dışında, diğer değişkenlerle akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Notu 5 olan kız öğrencilerin aynı zamanda en yüksek tutum ortalamasına sahip olduğu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin başarılı olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, yukarıdaki veriler ışığında, yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında pozitif düzeyde anlamlı yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Saracaloğlu- Varol (2007), beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarını Ege Üniversitesi BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 73 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada; Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği” ile Gürel (1986) tarafından uyarlanan “Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyi ile yabancı dil tutumu ve akademik benlik tasarımı arasında oldukça yüksek ve pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademik benlik tasarımı ile tutum arasında da pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Yabancı dil başarısındaki değişkenliğin % 82'si yabancı dile yönelik tutumlar ve akademik benlik tasarımı değişkenleri ile açıklanabilmektedir. Ancak yabancı dil tutumu sabit tutulduğunda, akademik benlik tasarımı başarıdaki değişkenliğin % 44'ünü tek başına açıklamaktadır. Bu durumda, yabancı dil hazırlık sınıfı başarı düzeyindeki varyansı açıklayan en önemli faktörün akademik benlik tasarımı olduğu söylenebilir.

Bağçeci (2004), ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla 1999-2000 öğretim yılında, Gaziantep ilinde

26 değişik ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 414 öğrenci ile yaptığı araştırmasında, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumlarının İngilizce'ye karşı tutumlarını etkilememesine rağmen, cinsiyetlerinin etkilediğini yani, İngilizce öğretimine ait tutumlarla ilgili alt ölçeklerin incelenmesi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini, "önem", "başlangıç ve süre", "gereklilik", "duyarlılık", "endişe", "yöntem ve içerik" alt ölçeklerinin tümünde kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamlı bulunduğunu; öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının ise İngilizce'ye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olduğunu saptamıştır.

Atlı (2008), İlköğretim birinci kademedeki öğrencilerin İngilizce'ye ve İngilizce derslerine karşı olan tutumlarını araştırdığı çalışmasını, 2006-2007 bahar yarıyılında, Ankara, Adana, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Malatya ve Samsun illerinde rastlantısal olarak seçilen on dört öğretim programı laboratuvar okulu 4. sınıfta okuyan 551 adet öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye ve İngilizce derslerine karşı olan tutumlarını belirlemek için iki sormaca geliştirilmiştir. Anket I, ilköğretim öğrencilerinin İngilizce'nin sınıf dışındaki kullanımıyla ilgili tutumlarını ölçmeyi hedefleyen 30 maddeden, Anket II ise öğrencilerin İngilizce'nin sınıf içindeki kullanımıyla ilgili tutumlarını ölçen 41 maddeden oluşmaktadır. Ankette Likert ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün İngilizce dil becerilerine, ders araç-gereçlerine ve etkinliklere karşı tutumlarının olumlu olduğunu, İngilizce dil bilinci ve dil yetisi geliştirdiklerini ve içsel olarak güdülendiklerini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce'ye karşı olan tutumlarının illere, becerilere ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterdiği, sınıf dışı tutum ortalama puanlarının sınıf içine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyetler açısından öğrencilerin dil tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Selçuk (1997) tarafından çalışılan "İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki" konulu araştırmada, 1996-1997 öğretim

yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nün 1. sınıfında okuyan 195 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Akademik başarı olarak öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları başarı puanları alınmıştır. Araştırma bulguları ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile bu dersteki başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarının bu dersteki başarılarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kan-Akbaş (2006), Mersin il merkezinde 10 lisede 1, 2 ve 3. sınıfta öğrenimlerini sürdüren 819 öğrenci üzerinde yapmış oldukları ve kimya dersine yönelik başarıyı etkileyen duyuşsal faktörler (tutum ve öz yeterlilik) ve bunların kimya dersine yönelik başarıyı yordama gücünü saptamak amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin kimya dersine ilişkin tutum puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Tutum faktörüyle ilgili olarak, lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik olumlu tutumlarının olduğu, cinsiyete göre kimya dersine yönelik tutum farkının olmadığı, en çok lise 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik olumlu tutum sergilediklerini, kimya dersine yönelik tutumun, kimya dersi başarısını yordayan önemli bir faktör olduğunu ve kimya dersi başarısının % 10,4'lük varyansını açıkladığını saptamışlardır.

Öztürk- Baysal (1998) ilköğretim okullarının dört ve beşinci sınıflarında okuyan öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının derecesini saptamak amacıyla, 1997-1998 öğretim yılında, İstanbul'un Kadıköy, Şişli, Eminönü ve Küçükçekmece ilçelerindeki okullarda okuyan 190'ı kız, 204'ü erkek toplam 394 öğrenciye araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bu derste başarılı, öğretmenleriyle iyi iletişim kurabilen ve derste öğretmeninden daha çok faydalanan ve sınıflarında düz anlatım, kitap çalışması ve gezi-gözlem etkinlikleri hariç, öğretim etkinlikleri sık kullanılan öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı dereceleri ile bu derse karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Zayıf olanlar, tutum puanı en düşük olanlardır.

Güven (2008), İlköğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve ders akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelediği betimsel nitelikte olan ve Çanakkale ili merkez ilçesinde random yoluyla seçilen 334 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla 2005 – 2006 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmasında; araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında cinsiyet özellikleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı, Sosyal Bilgiler dersi karne notları ortalaması açısından ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı, öğrenme stili boyutları ile Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında görsel ve işitsel öğrenme stil boyutları açısından pozitif, ancak, güçlü olmayan duyu-devinimsel, öğrenme stili özelliği açısından ise negatif yönde güçlü olmayan bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması ($X = 3,98$) ile Sosyal Bilgiler dersi karne notlarının ortalaması ($X = 4,52$) arasında pozitif yönde ancak çok anlamlı olmayan ($r = 0,295$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması ile Sosyal Bilgiler dersi karne notlarının (akademik başarı) ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sına sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanları yüksek olan öğrencilerin derse ilişkin karne notlarının (akademik başarı) da yüksek olduğu düşünülebilir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyamızda, çağdaşlaşmanın temel amacı evrensel standartlara, evrensel bilgi ve değerlere erişebilmek ve bunları diğer toplumlara aktarabilmektir. Evrenselliğe erişebilme ve bilgi alışverişini sağlamanın yolu iletişimden geçmektedir. (MEB, 2002: 9) En gerekli iletişim aracı ise dildir.

Gittikçe yoğunlaşan uluslararası ilişkilerin söz konusu olduğu günümüzde, artık tek tek ulusların ya da kişilerin iletişimi salt kendi dilleriyle sürdürebilmeleri olanaklı değildir. Bu olgu, son yıllarda başka ülkelerin dillerini öğrenmeye duyulan isteği tüm dünyada hızla artırmıştır. (Tapan,1990: 199) Ayrıca, yabancı dil bilme insanların kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. (Güven, 1995:186)

Dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek için iletişimin sağlanmasında ve insan kişiliğinin oluşmasında önemli bir faktör olan yabancı dil bilme, günümüzde önemli bir gereksinime dönüşmüştür. Bunu takiben, formal eğitim kurumlarında yürütülen yabancı dil öğretim programlarında, dil öğrenimi açısından öğrencinin öğrenmesini destekleyecek nitelikteki uygulamalar önem kazanmıştır.

Bu uygulamalardan biri de öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerin dil öğrenimine olan etkisine dikkat çeken ve yabancı dil öğreniminde akademik başarı ile bireysel özellikler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardır. Bunlara göre, öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikler yabancı dil öğrenmedeki başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bireysel özellikleri içeren duyuşsal faktörlerden biri de tutumdur. Bilim adamlarına göre yabancı dil öğrenimi söz konusunda olduğunda, öğrenme sürecinde duyuşsal özelliklerden biri olan tutum ile akademik başarı arasında yakın bir ilişki vardır. Durum böyle iken, yabancı dil

öğrenmede akademik başarıyı etkileyen tutum kavramını ayrıntılı bir şekilde tanımlamak gerekmektedir.

1. Tutum

Darwin (1872), Thomas-Znaniiecki (1918) ve Thurstone-Chave (1929) psikolojik bir terim olan tutumu, sosyal psikolojinin anahtarı hatta en ayırt edici ve vazgeçilmez kavramı olarak tanımlamışlardır (Baker, 1995:10).

Latince kökeni “**aptus**” “**uygunluk**” veya “**uyum**” olan tutum, “**harekete yatkınlık**” anlamındadır. Diğer bir deyişle, belli hareketleri yapmaya hazır değildir. Allport (1935)’a göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal veya sinirsel bir hazır bulunuşluktur. Ajzen (1988) ise tutumu, bir nesne, bir insan, bir gelenek veya olaya karşı olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlamaktadır (Baker, 1995:11). Yine Tolan (1983: 383)’e göre tutum, “*en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir*”. Oruç (1993:7) da tutumu, kişinin bir eşya, nesne, kişi ve olaylara karşı olumlu ve olumsuz arasında değişen vaziyet ya da tavır alışını olarak nitelendirmektedir.

Buna paralel olarak Kağıtçıbaşı (1999: 84) da tutumu, bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri, bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık gösterir. Baron ve Byren (1977)’a göre tutum “*...oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri ...yada nesnelere (tutum objesi) konu edinir*” (Cüceloğlu, 1996: 521).

Tutumların uzun süreli olduğu konusunda hem fikir olan Sherif ve Sherif (1996) de tutumu “*psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur*” şeklinde tanımlarken, ona benzer bir şekilde tutum kavramına güdü kavramını ekleyen Krech ve Crutchfield (1980)’e göre tutum, bireyin dünyasındaki bir olaya karşı güdösel, algısal ve bilişsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir (Tavşancıl, 2002: 66).

Davranışların tutumları yansıttığını savunan Bem (1968) ise tutumu, Krech ve Crutchfield (1980) gibi kişisel tanım ve algılar olarak tanımlamaktadır. Bem (1968)’ e göre kişiler tutumlarını kendi davranışlarına göre tanımlar. Örneğin, kendilerini Fransızca konuşurken gözlemleyen kişiler, en sonunda bu durumdan, kendilerinin Fransızca’ya karşı aslında olumlu bir tutum sergilediklerini çıkarırlar. Bu sebeple dile karşı olan tutumlar kişinin kendi davranışlarını incelemesiyle oluşturulabilir (Baker, 1995:11).

Ralflinton’a göre tutum, örtük bir tepkidir. Olumlu, olumsuz ya da çekimser olabilir. Tutum bir kişiye atfedilen bir eğilimdir, yani tutum doğrudan gözlemlenebilir bir özellik değildir. Ancak kişinin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak çıkartılan varsayımlardır. Tutum davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir. Bireyin bir obje ya da olaya yönelik geliştirdiği tutumun ne olduğuna karar verebilmek için, bireyin o objeye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir. Tutum değişmeye karşı dirençlidir (Ülgen, 1997: 88; Arkonaç, 1998: 443-444).

Tutumlarla ilgili olarak yapılan tanımlara bakılarak şunlar söylenebilir: Tutumlar geçici değil, uzun süreli organize olmuş, kişinin davranışları doğrultusunda gözlenebilen, tutarlı ve değişime dirençli eğilimlerdir. Tutumlar bireyin kendisine olmakla birlikte çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı oluşabilir. Ayrıca, tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler içermekte;

motivasyon, deneyim ve bireyin önceden edindiği bilgilerle ilgili olduğu belirtilmektedir.

Tutum kavramının özellikleri aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Tutumlar doğuştan gelmeyen öğrenmeye dayalı olarak oluşan özelliklerdir. Dolayısıyla tutumlar durağan değil değişkendir.
2. Bu öğrenmeler bireyin toplumsallaşma süreciyle doğrudan ilintilidir.
3. Tutumlar davranışa hazırlayıcı bir eğilim ya da bir tepki ön eğilimi olması nedeniyle, doğrudan gözlemlenemez ancak insan davranışlarından çıkarsama yapılarak yorumlanabilir.
4. Tutumlar gelip geçici değildir, bireyin hayatında belirli bir süre devamlılık gösterir.
5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada bulunması zorunludur (İnceoğlu, 2000).
6. Tutumlar insanın obje ile olan ilişkisinde bir düzenlilik sağlar. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2002).
7. Tutumlar hem kişisel hem de toplumsal boyutu olan özelliklerdir.
8. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Dolayısıyla tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002).

9. Tutumlar insan davranışına yön verme noktasında bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri bünyesinde barındıran unsurlardır (Keskin, 2003: 4).

1.1 Tutumun yapısı

Tutumun yapısı ile ilgili bilgi edinebilmek için öncelikle tutumu diğer düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek gerekmektedir.

Tutumların temel özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Sherif, tutumları diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için altı ölçüt geliştirmiştir. Bunlar:

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Temel olarak, tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam ederler. Bunun nedeni tutumların derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır.
3. Tutumlar, birey ve nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde yavaş yavaş biçimlenip oluştuklarından insan-nesne ilişkisinin yanı sıra insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenler. Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.
4. İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme (yanlılık) süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir

tutumunu biçimlendirdiğinde artık söz konusu nesneye yansız bir gözle bakamaz; ya bu nesneye karşı, ya da ondan yana olacaktır. Bazı tutumlar, toplumsal etkileşimin en yoğun olduğu durumlarda (örneğin bunalım veya savaş koşullarında) oluşmuşlardır; bu nedenle de toplumsal değer yargılarıyla yüklüdürler. Böyle tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini alır.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o nesnenin diğer nesnelere karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir. Bireyler çevrelerindeki nesnelere karşı davranırlarken görelî hareket ederler. Tek tek nesnelere karşılaştırırken dikkate alınan bu görelîlik, genellemelere gidildiğinde tek tipleştirmeye dönüşebilir.

6. Genel olarak kişisel tutumların oluşması ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutum, ağaçlar içinde yeşil kalanları sevmek örneğinde olduğu gibi çok özel ilişkilerde ortaya çıkar. Tutum oluşumunda mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise, nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir (Tolan-İsen-Batmaz, 1985: 260-262).

Tutumu; bir fikir, obje ya da insana karşı olumlu ya da olumsuz yönde oluşan tepki gösterme eğiliminin duygusal düzeyi olarak tanımlayan Klausmeier ve Goodwin ise tutumların ilgi (tercihler) ile tutum ve değerler arasındaki ilişkisini ortaya koymuş ve bu yolla tutumların yapısını belirtmişlerdir. Buna göre:

İlgiler veya Tercihler	Tutumlar	Değerler
Geçici	Durağan	Sürekli
Özel	Alansal	Genel
Dışsal hedefler	Öznel	Bireyin içinde
Yüzeysel	Kendini anlama	Merkezi
Düşük	Toplumu anlama	Yüksek

İlgiler (tercihler) ile değerler arasında yer alan tutumlar; durağan olma, alansal bir niteliğe sahip olma, kendini ve toplumu anlamaya yönelik olma gibi özellikleriyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu özellikler tutumların özelliklerinin etkili bir şekilde tanımlanmasını kolaylaştırmaktadır (Pehlivan ,1997: 46).

Yapısı ve özellikleriyle geniş bir kavram olan tutumu daha iyi anlamada faydalı olacak diğer bir husus da tutumun öğeleri ile ilgili bilgi vermektir.

1.2 Tutumun öğeleri

Tutumla ilgili olarak yapılan tanımlar ve açıklamalar tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler içermekte olduğunu belirtmektedir.

Atkinson-Atkinson-Smith-Bem-Hoeksema (2006)'ya göre, sosyal psikologlar, tutumu genel olarak bir bilişsel bileşen, bir duygusal bileşen ve bir davranışsal bileşenin bir araya gelmesi olarak anlarlar. Olson-Zanna (1993), tutumun üçlü görünümünün bu kavrama dair araştırmaların başlangıcından beri etkili olduğunu belirtmektedir. Bowman (1981)'e göre, üçlü görüş, tutumun, davranışın belirlenmesinde rol oynayan üç bileşenden meydana geldiğine hükmeder. Sakallı (2006) da bilişsel- duygusal- davranışsal model olarak alınan bu üç boyut görüşünün, bireyin tutumunun onun ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bir bileşimi olduğunu ve bir bireyin herhangi bir konuya karşı tutumunun en

iyi şekilde bu üç boyutun toplamına bakılarak anlaşılacağını belirtmektedir (Saruhan, 2008: 19).

Yine İnceoğlu (2000:8)' na göre, tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşur ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılır. Buna göre bireyin bir konu ile ilgili bilgileri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duygusal öğe). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) ile gösterir.

Milburn (1998)' e göre bilişsel bileşen kişinin tutum nesnesine ilişkin inançlarından, duygusal bileşen kişinin tutum nesnesine yönelik duygularından ve davranışsal bileşen de kişinin tutum nesnesine yönelik nasıl davranacağına ilişkin beklentisinden oluşur. Morris (2002), inançların, nesne hakkındaki görüşleri, gerçekleri ve genel bilgimizi kapsadığını; duyguların, sevme, nefret etme, hoşlanma, hoşlanmama ve benzerlerini içerirken; davranışsal eğilimlerin de belirli yollarla nesneye yaklaşma ya da ondan kaçınma gibi yönlendirmelerimize karşılık gelmekte olduğunu belirtmiştir (Saruhan, 2008: 19).

1.2.1 Bilişsel öğe

Bir tutumun bilişsel öğesi kişinin tutum gösterilen nesneye ya da olaya yönelik olan düşünce, bilgi ya da inançlarından meydana gelir. Örneğin bir kişi bilgisayar teknolojisine ya da bilgisayar kullanmaya karşı olabilir. Böyle bir tutumun bilişsel öğesini, kişinin bilgisayarın insan vücuduna olan etkilerine ya da bilgisayar kullanımının insani değerleri yok edeceğine yönelik bilgileri ve inanışları oluşturabilir. Bunlar ve bunlara benzer bilgi ve inançlar söz konusu tutumun bilişsel öğesini oluştururlar (Deniz, 1994: 10). Eren (2001: 180)'e göre de inançlar içerdikleri bilgi ve inanç derecelerine göre tutumları farklılaştırmaktadır.

Buna paralel olarak Baysal (1981: 14-15) da tutumların bilişsel öğelerinin, tutum objeleri (uyarıcıları) hakkındaki bilgi ve inançlardan oluştuğunu, bu bilgilerin de ya kişinin tutum objesiyle doğrudan deneyim geçirmesi ya da farklı kaynaklardan (okuyarak, duyarak) öğrenmesiyle meydana geldiğini belirtmektedir. Yukarıdaki açıklamanın doğal sonucu olarak tutumların, varlığı bilinen ve kabul edilen bir konuya karşı oluştuğu söylenebilir. Aksi takdirde, varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa, onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir.

1.2.2 Duyuşsal (duygusal) öğe

Bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerden oluşur. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneyi olumlu olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumlu duygular besleyecektir. Buna karşın, olumsuz tutumlar içinde olduğu bir nesneyi ise olumsuz olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumsuz duygular besleyecektir. Bir tutumu bir inanç, bir gerçek ya da bir olgudan ayıran en önemli özellik tutumun duygusal öğeye sahip olmasıdır. Bir nesneye ilişkin bir tutumdan söz edebilmemiz için, bu nesneye ilişkin bilgi, düşünce ve inançlara olumlu ya da olumsuz duyguların eşlik etmesi gerekmektedir. (Aydın, 1987: 295) Örneğin, İngilizce dersine karşı olumlu bir tutum içerisinde bulunan bir kişinin İngilizce derslerine katılmaktan çok hoşlanması, İngilizce'yi zevkli bulması gibi olumlu duyguları; İngilizce'ye karşı olumsuz bir tutum içerisinde olan kişinin İngilizce'den korkması, İngilizce ödevlerini yapmaktan nefret etmesi ve İngilizce derslerinde sıkılması gibi olumsuz duyguları bu tutumların duygusal öğesini oluşturur.

İnceoğlu (1993: 15-16)' na göre, çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılması yanı sıra, bu sınıfların olumlu ya da olumsuz olaylarla, arzulan ya da arzulanmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir

ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini ifade eder. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcı grubuna ilişkin bireyde olumlu duygular oluşmuşsa, bu demektir ki; bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk içinde olacaktır. Aydın (1987)'a paralel olarak İnceoğlu (1993: 15-16) da duygusal ögenin aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Ona göre, tutum konusunun bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Bu anlamda tutum konusu birey için araçsal bir değer taşır. Tutumun bu ögesi, bilişsel ögeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür .

Özellikle bireyin egosunu ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha yoğun duygu yüklüdür (İnceoğlu, 2000: 9).

Tolan, vd. (1985: 262)' a göre duygusal ögenin sistemsellik (yapısal), yoğunluk ve süreklilik boyutları vardır ve bu tür tutumlar bireyin yaşamı boyunca davranışlarını belirlemektedir.

1.2.3 Davranışsal öge

Kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz harekete eğilimli hale getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001: 28).

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. İlgili davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden

gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu sebeple davranışsal öğeden söz ederken öncelikle iki tür davranış yani duygusal ve normatif davranış birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış tutum konusunun hoşlanılan ya da hoşlanılmayan durumlarla olan ilişkisine, normatif davranış ise doğru olan davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalıdır (İnceoğlu, 2000: 10).

Öte yandan davranışın temelinde olumlu veya olumsuz duyguya dayanan ve ilişki kurma ya da kurmama çabası olmak üzere iki boyut vardır. Bu da üç tip davranış biçiminde ortaya çıkar: Tutum konusuna yaklaşma, karşı koyma ya da kaçınma. Herhangi bir davranışın tutum objesine ilişkin, (a) belirli ölçüde ilişki arama ya da ilişkiden kaçınma eğilimi, (b) belirli ölçüde olumlu ya da olumsuz duygu içerdiği düşünülebilir. En ileri yaklaşma biçimi olumlu ve olumsuz yaklaşma, en az yaklaşma biçimi ise tutum objesinden kaçmaktır. Olumlu olumsuz duygu doğrusunun bir ucunda özveri, bir ucunda ise tutum konusunu ortadan kaldırma isteği olabilir. Her davranışta zihinsel ve duygusal niteliğin değişik ölçülerde birbirini içermesi doğaldır (İnceoğlu, 2000: 11).

Aydın (1987: 295)'a göre de tutum genellikle bir bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli tutar. Bir nesneye karşı olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye ve yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye karşı tutumu olumsuz olan bir birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma ya da ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir.

Aydın (1987)'nin düşüncesine paralel olarak Oruç (1993:7) da, tutumun davranış öncesi hangi yönde davranılacağını belirleyen bir iç durum olduğunu ifade etmektedir. Bazı öğrenciler bazı derslere olumsuz tutum geliştirmişlerdir. O nedenle ilgili dersin çalışmalarını yapmak istemezler, isteksizce veya zorla yaparlar.

Yukarıda belirtilenler eşliğinde, davranışsal ögeye örnek olarak, İngilizce dersine karşı olumsuz tutumu olan bir öğrencinin İngilizce ödevlerini yapmaması ya da İngilizce dersinin olduğu günlerde okula gelmemesi verilebilir.

Sonuç olarak, bütün yapılan tanım ve açıklamalara bakarak tutumun üç ögenin birleşiminden (bilişsel, duygusal, davranışsal) meydana geldiği ve bu üç öge arasındaki tutarlılık ne kadar fazlaysa, tutumun gücünün de o derece artacağı söylenebilir.

1.3 Tutum ve davranış arasındaki ilişki

Tutumlar kendisi gözlenemeyen, bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. İlgili davranış eğilimleri, sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu sebeple tutum-davranış ilişkisinde kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşimin olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2000: 113).

Atkinson, vd. (2006), tutumları araştırmanın önemli bir nedeninin, bu araştırmaların kişinin gelecekteki davranışını tahmin etmemizi sağlayacağı beklentisi olduğunu belirtmektedir. Tutumun önemine dair görüşler 1920’li yıllara, davranış bilimcilerin uyaran algısı ve açık davranış arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyen faktörlerle ilgili araştırmalarına başladıkları dönemlere dek uzanır (Saruhan, 2008: 27-28).

Peki tutum ve davranış arasındaki tutarlılık düzeyi ne kadardır? Tutumlar davranışları ne ölçüde etkiler ve de ne ölçüde kestirebilir?

Kağıtçıbaşı (1999: 107)’na göre, bu sorulara verilecek olan cevaplar, hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından büyük önem taşımaktadır. Eğer bu sorulara önemli bir yanıt verilecek olursa, o zaman tutum hakkında bilgi sahibi

olmakla davranışları önceden kestirebilme ihtimali ortaya çıkıyor demektir ki; bu da sosyal bilimlerin (dolayısıyla eğitim bilimlerinin) uygulama için önemini çok artırır. Ayrıca, tutumların ölçülmesinin değeri de ortaya çıkmış olur.

Tutum araştırmalarında önemli tartışmalardan biri, tutumların davranışsal ögesiyle ilgilidir. Başlangıçta yalın ve açık olarak kişinin davranışlarının tutumları tarafından belirlendiği varsayıyordu. Diğer bir ifadeyle, tutumlarla davranışlar arasında büyük bir tutarlılığın olduğuna inanılıyordu (Freedman-Sears-Carlsmith, 1989: 203).

Ancak bu konuda yapılan araştırmalardan bazıları tutum ve davranış arasındaki tutarlılığın düşük, bazıları ise yüksek olduğu sonucunu vermiştir. Örneğin La Pierre (1934) ve Smith-Swinyard (1983) yaptıkları araştırmalarda tutum ve davranış arasındaki korelasyonun düşük olduğunu belirtmişlerdir. Morris (2002)'e göre de, dışa vurduğumuz tutumlarımız her zaman davranışlarımıza yansımaz ve her zaman apaçık ortaya da konulmaz. Buna karşın, Kraus (1990), Ajzen (1985) ve Fishbein-Ajzen (1975) gibi bazı araştırmacılara göre ise, tutum ve davranış arasında yüksek bir pozitif korelasyon vardır (Saruhan, 2008: 28-30).

La Pierre 1930- 32 yıllarında Amerika'da yaptığı araştırmada, bir Çinli çiftle 66 otel ve motele ve 184 lokantaya gitmiş ve üçüncü sınıf bir motel dışında her yerde kabul görmüşlerdir. Hatta 72 lokantada normalin üzerinde iyi kabul gördükleri izlenimini edinmişlerdir. Bu iki yıldan sonra La Pierre gittikleri her yere posta ile soru formu göndererek Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuştur. Bu formların ancak yarısına yanıt gelmiş ve bunların %92'si olumsuz yanıt verirken kalanı da kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Yüz yüze iletişimde, iyi giyimli Çinli bir çifti reddedemeyen işyeri sahibi mektup yoluyla gayet net bir tavır koyabilmektedir. Bu durumda önceden gösterilen kabul etme davranışı ile mektupta belirtilen tutum açıkça uyuşmamaktadır. Minard da 1952'de bir kömür madeninde çalışan zenci ve beyaz işçiler arasında benzer bir araştırma yapmış ve ırk ayrımı davranışını incelemiştir. Madende çalışan işçiler arasında iş başında farklı, iş dışında

farklı ilişkiler olduğunu gözlemlemiştir. Maden ocağındaki beyazların %20'si zencilere karşı hem iş ortamında hem de iş dışında olumlu tutum gösterirken, %20'si her iki ortamda da olumsuz tutum göstermiş, kalan %60'lık kesim ise iş ortamında başka dışarıda başka tutum göstermiştir. Bu kesim için; iş yerindeki kurallar ve gereklilikler nedeniyle iş ortamında zencilerle iletişim kurdukları, iş dışında ise toplumsal normlar gereği konuşmadıkları söylenebilir.

Bahsedilen araştırmalarda gözden kaçırılmaması gereken nokta şudur: Zencilere karşı her durumda olumlu davranışlar gösteren %20'lik kesimle, her durumda olumsuz davranışlar gösteren %20'lik kesimin, olası tutumlarıyla davranışları arasında bir tutarlılık olduğu düşünülebilir. Fakat %60'lık kesim için bu yorumu yapmak mümkün olamamaktadır. Bu durumda iki türlü saptama yapılabilir. Bunlardan birincisi tutumla davranış arasındaki korelasyonu kısıtlayan bir takım etkenlerin olabileceği, ikincisi ise tutumun, beklenen davranışa yol açabilmesi için gerekli bazı koşulların oluşması gerektiğidir (Tavşancıl, 2002: 86-87-88).

Çok sayıda kanıt tutumların davranışları etkilediği görüşünü desteklemektedir. Ancak, dış baskı ve ilişkisiz nedenler insanların tutumlarıyla tutarsız bir biçimde davranmalarına yol açabilir. Herhangi bir tutum ya da tutumda bir değişiklik kendisiyle tutarlı bir davranışa yol açmak eğilimindedir, fakat bu tutarlılık, durumdaki başka etmenler yüzünden genellikle görünmez. Bu etmenler aşağıdaki gibidir:

1. Tutumun gücü ve açıklığı: Etmenlerin önemli bir bölümü de tutumun kendisiyle ilgilidir. Bir tutum, daha davranış ölçülemeden ya da gözlenmeden önce değişmeyecek kadar güçlü ve açık olmasının yanında, söz konusu davranışla özgül olarak ve doğrudan ilgili de olmalıdır.

2. Ortamsal baskılar: Kişi açık davranışta bulunduğu her zaman, hem tutumları hem de içinde bulunduğu ortam tarafından etkilenebilir. Ortamsal baskılar çok güçlü

olduğunda tutumlar genellikle, bu baskıların görelî olarak güçsüz oldukları durumlardaki kadar davranışların güçlü bir belirleyicisi olamazlar (Freedman vd., 1989: 284- 288).

Kağıtçıbaşı (1999: 128)' na göre de özellikle orta derecede güçlü olan tutumlar davranışa yol açarken, ortamsal etkenlerle etkileşime girdiğinden, ortamsal engellerin önemi göz ardı edilmemelidir.

Örneğin Minard'ın araştırmasına bakılacak olursa; olumsuz tutumu zayıf olan (ırk ayrımı tutumu zayıf) bireylerin üzerinde herhangi bir baskı olmadığında tutumlar daha rahat bir şekilde davranışa dönüşebilmektedir (hem maden ocağında, hem şehirde zencilerle konuşan işçiler gibi). Olumsuz tutumu orta güçlükte olan bireyler ise (ırk ayrımı tutumu orta güçlükte), aşabileceği düzeydeki ortam engellerini aşarak bu tutumları davranışa dönüşecek (şehirde zenci işçilerle konuşmamak şeklinde), ortam engelini aşamadığı durumlarda ise davranışa dönüşemeyecektir (maden ocağında zencilerle konuşmak şeklinde). Öte yandan çok güçlü olumsuz tutumlarsa, her türlü ortam engelini aşarak davranışa dönüşebilmektedir (hem maden ocağında, hem de şehirde zencilerle konuşmamak şeklinde) (Tavşancıl, 2002: 88).

3. Yöntemsel aksaklıklar: Tutumlarla davranışlar arasında tutarlılık bulmadaki başarısızlığın nedeni bazen yöntemsel aksaklıklardır. Tutumlar doğru ya da güvenilir olarak ölçülememiş olabilir. Eğer denekler doğru yanıtlar vermiyorlarsa, soruları anlamıyorlarsa ya da soru, yanıtlamayı güçleştirecek kadar bulanıksa, tutum ölçeceği ölçmek için geliştirildiği tutumu ölçmüyor demektir ve ilgili bir davranışla ilişki yokluğu doğaldır (Freedman vd., 1989: 284- 288).

Yine Sakallı (2006)'ya göre, önemli olan tutum ve davranışın aynı seviyede olmasıdır. Diğer bir değişle, eğer genel bir tutum ölçülüyorsa genel bir davranış

gözlenmeli ... spesifik bir tutum ölçülüyor ise belirli bir davranış gözlemlenmelidir (Saruhan, 2008: 21).

La Pierre' in araştırmasında ölçülen tutum çok genel, ölçülen davranışsa çok belirlidir. Oysa ilgili araştırmada sözü geçen işyeri sahipleri, yüz yüze iletişimde Çinli çifti kabul ederken, karşılarında İngilizce konuşan ve yanlarında beyaz bir Amerikalı olan bir Çinli çifti kabul etmişlerdi. Gelen insanların onların zihninde olumsuz bir şekilde değerlendirdikleri Çinli imajıyla muhtemelen uyuşmadığı söylenebilir. Dolayısıyla onların bu tutumunun, potansiyel bir ırk ayrımcılığı ya da Çinlilere karşı bir önyargı şeklinde değerlendirilmesi yanlış olacaktır. Bu nedenle, tutumla davranış arasında bir ilişki aranırken daha özgül şartlar göz önüne alınmalı, neyin ölçülmek istendiği ve bunun için ne tür sorular sorulması gerektiği iyi saptanmalıdır. Seçilen davranış ölçülen tutumla doğrudan ilişkili olmalıdır (Tavşancıl, 2002: 90).

Bunların dışında, alışkanlıklar ve sonuç hakkındaki beklentiler de davranışı etkileyen bir başka etken olarak belirlemektedir. La Pierre'in araştırmasında, oteldeki resepsiyon memurunun iyi giyimli bir müşteriyi otele kabul etme alışkanlığı vardır fakat tanımadığı bir Çinliyi mektupla kabul etme alışkanlığı daha düşüktür. Mektupla bir Çinliyi otele kabul etmesi ve bunun duyulması başka Çinlilerin de gelmesine neden olabilir. Oysa düzgün görünüşlü Çinli bir müşteriyi otele almayacak olursa tatsız bir ortam oluşabilir ve diğer müşteriler de bundan rahatsız olabilir. Alışkanlıklar ve sonuçla ilgili beklentiler de bu açıdan, tutumun davranışa dönüşmesi noktasında belirleyici rol oynamaktadır (Tavşancıl, 2002: 96).

Son yıllarda tutumlar ile davranışlar arasında daha fazla ya da az tutarlılığa neden olan koşulları belirlemek için çok araştırma yapılmıştır. Cüceloğlu (1996: 525)' na göre, tutumun bilişsel yönü ile davranış arasındaki tutarlılık şu dört koşul yerine geldiği zaman ortaya çıkar:

1. Tutum kuvvetliyse,
2. bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa,
3. birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa,
4. sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa.

Bu koşullar gerçekleştiğinde, tutum ile davranış arasındaki tutarlılıkta daha yüksek korelasyonlar görülmektedir. Bu faktörlerden biri ya da bir kaç eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki aksar.

Tutumun yapısal bileşenlerinin tutum ve davranış arasındaki tutarlılığa ve tutumlardan davranışların ne derece kestirilebileceğine olan katkısına daha ayrıntılı olarak bakmak gerekirse, öncelikle tutumun gücünün etkilerinden söz etmek yerinde olacaktır. Sakallı (2006)' ya göre tutumun kuvvetliliği bir tutuma ne derece bağlı olduğu ile ilgilidir, bireyler sahip oldukları bazı tutumları kendi yaşamları için daha önemli olarak algılıyorlarsa bu tutumlar kuvvetlidir. Funk, Haughtvedt ve Howard (2000), zayıf tutumlarla karşılaştırıldığında güçlü tutumların davranışlar üzerinde daha çok etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

Tutum-davranış ilişkisinde önemli rol oynayan bir başka etmen de, Fazio (1989) tarafından oluşturulan "tutum ulaşılabilirliği modeli" ne göre tutumun ulaşılabilirliğidir. Bu modele göre, ilk önce tutumlar aktif hale getirilir, yani tutum objesinin uyarılması ile bellekten çağırılır. Bellekten çağırılan tutum, tutum objesinin içinde bulunduğu durumun algılanışını etkiler. Algılama biçimi de, tutum objesine karşı nasıl davranışta bulunacağımızı belirler.

Fazio-Zanna (1978), tutumun yapısal bileşenlerinden olan ve tutuma eşlik eden güven duygusunun derecesini işaret eden (Prislin, 1996), tutumun kesinliği üzerine yaptıkları çalışmada, tutumun kesinlik özelliğinin, bireyin gelecek sonuçlar

ve davranışlarla ilgili karar alma tutumlarında daha fazla güven duygusuna sahip olmasına izin vererek, söz konusu bireyin tutum-davranış ilişkisini arttırmaktadır. Yine Prislın (1996) de kesinliği yüksek bir şekilde sahip olunan tutumlar, açık davranışlara dair daha iyi ön habercilerdir diye ifade etmiştir (Saruhan, 2008: 21-24-26).

Yukarıdaki verilen bilgilere paralel olarak, Kağıtçıbaşı (1999: 114) da tutumların davranışları belirleyebileceği koşulların “tutum-davranış ilişkisi (son yıllarda yapılan çalışmalar, belli tutumların ölçülmesinin, belli davranışların öngörülmesinde daha çok işe yaradığını göstermiştir); zaman faktörü (tutum ile davranış ölçme arasında geçen zaman ne kadar uzunsa o kadar çok tutum-davranış ilişkisini etkileyecek değişkenler işin içine girebilir; dolayısıyla tutumla davranış arasında tutarlılık gözlenmesi olasılığı düşer), tutumun güç derecesi; tutumun ulaşılabilirliği ve farkındalık unsurlarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Farkındalık, kişilerin kendi tutum ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduklarını belirtmek için kullanılan bir terimdir. Yapılan araştırmalar yüksek farkındalığın tutum-davranış ilişkisini güçlendirdiğini göstermektedir. Sosyal psikoloji literatüründe, farkındalığın neden tutum-davranış ilişkisine etki ettiği sorusuna iki cevap verilmektedir:

1. Farkındalık, tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır. Farkındalığımız yüksek olduğunda herhangi bir konudaki tutumumuzun ne olduğunu daha iyi biliriz ve tutumlar belleğe daha kolay çağırılır; dolayısı ile davranışları daha kolay etkiler.
2. Bir davranışta bulunmamızı gerektiren durumlarda, o durumla ilgili tutumumuza odaklanırsınız (dikkat ederiz) ve bu tutumun davranışımıza öncülük etmesine izin veririz.

Yukarıda yapılan araştırmalar ve verilen bilgiler eşliğinde; tutum-davranış arasındaki tutarlılığı etkileyen ortamsal engeller, ölçme hataları gibi etmenlerin

olduğu, aradaki tutarlılığın ve dolayısıyla tutumun davranışı kestirebilme oranının, tutumun kesinlik, ilgi, erişilebilirlik, farkındalık gibi yapısal bileşenlere sahip olma derecesine göre arttığı söylenebilir.

1.4 Tutumun oluşumu

Kağıtçıbaşı (1999:120)' na göre, insanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme gibi başka kaynaklardan elde edilir.

Tutum oluşumundaki unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Genetik faktörler,
2. Fizyolojik koşullar (olgunlaşma, hastalık, uyururucu alışkanlığı vb. gibi),
3. Tutum konusu ile doğrudan deneyim,
4. Kişilik,
5. Toplumsallaşma süreci (topluma uyum),
6. Grup yeliği,
7. Sosyal sınıf

Tutumların oluşmasını ve değişmesini etkilediği varsayılan bu faktörler incelendiğinde, ilk dört faktörün bireyin doğrudan kendi yapısı ile ilgili olduğu görülmektedir. Diğer üç faktör ise bireyin sosyal yaşantısının sosyo-psikolojik özellikleri ile ilgilidir. Bu faktörlerden her biri tutum oluşumuna iki türde etkiye bulunur. Birinci olarak, bireyin inanç sistemine özgün tutumsal içerik katar; ikinci olarak ise bu sistemin değişime açıklık ya da bütünleşme derecesi gibi dinamik özelliklerini belirler. En etkili faktörler toplumsallaşma süreci ve grup üyeliğidir. Çünkü toplumların oluşumunda temel etken diğer üyelerdir, içinde bulunan gruba uyma da birey için önemlidir (Baysal-Tekarslan, 1987: 171).

Tutumların oluşumuyla ilgili farklı sınıflandırmalara da gidilebilir. Aydın (1987: 298)'a göre bu sınıflardan birinde de bu unsurlar dört farklı başlık altında ele alınmıştır:

1. Ana baba etkisi: Ana ve baba etkisi tutumların oluşumunda rol oynayan önemli bir unsurdur. Özellikle ilkökul çağına kadar çocuk, ana babasını, kendisine çeşitli konularda bilgi verecek, ödüllendirip cezalandıracak tek otorite olarak görür. Bu dönemde ana baba, çocuğun nelere ilişkin, ne türde tutumlar geliştireceğini tayin eden tek unsur olarak belirlemektedir. Kağıtçıbaşı (1999: 120)' na göre tutumlarımızın çoğunu başka insanlardan ediniriz. Ana-baba, çocukların oluşturdukları tutumların ilk kaynağıdır. Çocuk küçük yaşlardan başlayarak pek çok tutumunu aile içinde geliştirir. Çocuk, kendilerinkine benzer tutumlar geliştirmesi için, aile üyelerinin seçilmiş hedefidir. Ailenin bazı kişilere ve toplumlara karşı önyargıya dayanan tutumları, sanki kalıtsal bir özellikmiş gibi çocuğa kazandırılır. Çocuğun ana babasını taklit etmesinde onların sevgisini, onayını kazanma, onlar gibi olma isteği vardır (Başaran, 2000: 239- 242).

2. Akranların Etkisi: Çocuğun yaşı ilerledikçe ana babanın yerini arkadaş çevresi oluşturacaktır. Arkadaş grubu üyelerinin çeşitli konulara ilişkin tutumları arasında önemli benzerlikler bulunmaktadır. Bu benzerlik özellikle ergenlik çağında dikkat çekmeye başlamaktadır. Aynı tutumlara sahip olmak arkadaşlık kurmada yararlı

olacaktır. Diğer yandan arkadaş çevresi varolan tutumların değişmesinde ve yeni tutumların oluşmasında da önemli rol oynayacaktır (Aydın, 1987: 298).

3. Kitle İletişim Araçları: Kitle iletişim araçları arasında gazete, radyo ve televizyon gibi araçlar önemli yer tutarlar. Reklamlar, haberler, haber programları, yazı dizileri bazen o ana kadar varlığından bile haberdar olmadığımız nesnelere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmemize ya da mevcut tutumumuzun değişmesine yol açabilirler (Aydın, 1987: 298).

4. Tutum Objesiyle Olan Kişisel Yaşantılar: Tutumlarımızın bir kısmı da tutum objesiyle olan kişisel yaşantılarımızın sonucunda gelişir (Aydın, 1987: 298).

Morris (2002)'e göre en temel tutumlarımızın çoğu erken yaşlarda tutum nesnesiyle olan kişisel yaşantılarımızdan kaynaklanır. Bu erken yaşlardaki yaşantılar çocukların belirli nesnelere karşı olumlu ya da olumsuz tutum beslemelerine yol açar.

Regan-Fazio (1977), tutumlarını doğrudan deneyime dayandırarak şekillendiren bireylerin, tutumlarını dolaylı yollarla şekillendiren bireylere göre daha fazla tutum davranış tutarlılığı sergiledikleri görüşünü doğrulayan kanıtlar bulmuşlardır. Songer-Noks'un bir tutumun şekillenme üslubunu tutum-davranış tutarlılığının bir belirleyicisi olabileceğine dair bulgularını inceleyen Regan-Fazio (1977), tutumların şekillenmesine ait iki kategori olduğunu fark ettiler: Bir yanda tutum objesiyle doğrudan davranışsal deneyim ile şekillenen tutumlar, öte yandan; tutum objesi ile doğrudan davranışsal deneyim olmadan dolaylı yollarla şekillenen tutumlar. Örneğin, bir çocuk bir oyuncak ile ilgili tutumunu, söz konusu oyuncakla oynamak yoluyla da geliştirebilir; söz konusu oyuncakla dair arkadaş veya reklam tanıtımı yolu ile de. Bu tutumlar, doğrudanlık açısından farklılık gösterdiklerinden sonradan gelecek davranış için ön haberci olmaları konusunda farklılık göstermeleri olasıdır.

Fazio-Zanna (1978)'nin deney sonuçları, tutumlarını doğrudan deneyim yoluyla şekillendiren bireylerden daha fazla tutarlılık içinde tutumlarını sahiplendikleri görüşünü desteklemektedir. Araştırmacılara göre, bu tutarlılık iki kaynak tarafından güdüleniyor olabilir: Tutum objesi ile doğrudan deneyim bireye, dolaylı ilişkiye oranla daha fazla bilgi sağlıyor olabilir ve doğrudan deneyim ile dolaylı deneyim arasında bilginin işlenmesine dair bir farklılık bulunabilir. Objeye ile yaşanan doğrudan deneyim üzerine yoğunlaşmak dolaylı ilişkiden daha güçlü tutumların şekillenmesini sağlayabilir (Saruhan, 2008: 38-39).

1.5 Tutumun ölçülmesi

Bireyin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade eden tutum, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bireyin tutumları gözle görülemez; fakat onun davranışlarına bakarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Eğer bir objeye ya da olaya karşı geliştirilen tutum olumlu ise, onunla ilgili kararların olumlu olma olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle tutumlar, geleceğe yönelik bir karar niteliği taşımaktadır (Tavşancıl, 2002; Ülgen, 1995). Bir kişi, olay ya da davranış hakkında olumlu ya da olumsuz davranışta bulunma eğilimleri olan tutumlar, insanların olayla ilgili doğrudan deneyimleri, ya da gözlemleri ve edindiği bilgiler aracılığı ile öğrenilebilir (Hatzios, 1996).

Eğitim ve öğretim sürecinde de tutumların ölçülmesi, öğrenenin belli zaman birimindeki tutumlarını tespit ederek ilerideki davranışını tahmin etmek, içinde buldukları koşullarla ilgili tutumlarını saptamak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrenenlerin mevcut tercihlerini öğrenmek gibi çeşitli açılardan yarar sağlamaktadır. Böylelikle bireylerin davranışlarının bilimsel olarak betimlenmeye çalışılması, davranışı yordama yoluyla daha iyiye doğru yönlendirmeye imkan sağlamaktadır (Baysal-Tekarslan, 1998; Öner, 1997). Buna paralel olarak yapılan çalışmalar da, öğrencilerin tutumlarının, onların okul başarıları

üzerinde rol oynayan en önemli faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir. McCoach (2002)' a göre, okula karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre daha fazla başarı göstermekte ve böylelikle eğitim programından daha fazla kazanç sağlamaktadır (Üredi-Üredi, 2005: 2-3).

Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek olanaksızdır. Thurstone (1929), tutumların sözel bir ifadesi olan kavramlar aracılığı ile ölçülebileceğini ifade etmektedir. Bazıları ise kavramların her zaman tutumları ifade etmediklerini, bireyin söyledikleri ile davranışlarının farklı olabileceğini vurgulamaktadırlar. Fakat bireylerin davranışlarının, bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır.

Ölçme bakımından tutumların bazı boyutları önem taşımaktadır. Tutumun boyutları arasında, yönü, derecesi ve yoğunluğu tutumları ölçmede çok önemlidir. Tutumun yönü, tutumun hoşlanma, hoşlanmama, pozitif-negatif oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi, tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun seviyesine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma durumunu belirtmektedir.

Tutumların ölçülmesinde yararlanılan yöntem, teknik ve ölçekler çeşitli şekilde sınıflandırılmaktadır. Tutum ölçekleri, Campbell (1950) tarafından şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Açık ve Yapıtlı Tutum Ölçekleri: İçeriği açık seçik ve uyarıcıları yapıtlı ölçekler olup, Thurstone ve Likert türü ölçekler bu gruba girmektedir.

2. Açık ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri: İçeriği açık ve bu uyarıcılara verilen tepkilerin yapıtsız olduğu tutum ölçme yaklaşımlarıdır. Bunlar arasında serbest

cevap, serbest çağrışım teknikleri, serbest görüşme, soru sorma yaklaşımları, biyografi ve yazılı metin çalışmaları bulunmaktadır.

3. Kapalı ve Yapıtsız Tutum Ölçekleri: Uyarıcıların içerik olarak kapalı ve bu uyarıcılara gösterilen tepkilerin yapıtsız olduğu araç ve yaklaşımlardır. Bunlar söz, resim, mürekkep lekesi gibi uyarıcılardan yararlanılan projektif tekniklerdir.

4. Kapalı ve Yapıtlı Tutum Ölçekleri: Objektif tutum ölçekleridir. Bunlar çeşitli test ve envanterlerdir. Bunlar yapıtlı olup, içerikleri açık değildir (Özgüven, 1994, s.337).

Tutum ölçme yöntemleri aşağıdaki gibi gruplanmıştır:

1. Bireylerin kendi ifadelerine dayanan ölçümler (ölçekler),
2. Görünen davranışın gözlenmesine dayanan ölçümler,
3. Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre tutum ölçümü (yansıtımalı yöntemler),
4. Bireylere verilen bazı objektif iş ya da görevleri yerine getiriş biçiminin gözlenmesine dayanan ölçümler,
5. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümler (fizyolojik ölçme yöntemleri) (Baysal, 1981: 55).

Tutum ölçümü konusunda yapılan girişimler üç kategoride toplanmaktadır. Tüm girişimler, bazı gözlenebilir göstergelerden tutum hakkında çıkarsamalar yapmayı gerektirmektedir. Bu kategoriler yapılan çıkarsamanın dayandırıldığı

gösterge türüne bağlı olarak oluşturulabilir. İlk kategori, bireylerin bir dizi cümle ya da sığata verdikleri tepkilere dayalı olarak çıkarsamalarda bulunmaya olanak tanıyan yöntemleri kapsar. Bu kategoride yer alan yöntemler "ölçekleme teknikleri" olarak tanımlanmakta ve "ölçek" olarak ifade edilen araçları içine almaktadır. İkinci kategori, bireylerin ortaya koydukları (açık) davranışlardan çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemleri kapsar. Bu yöntemler büyük ölçüde, gözleme dayalı olarak verilerin toplanmasını ve tutum-davranış ilişkisini güçlü bir şekilde kurmayı gerektirir. Üçüncü kategori, bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsamaların yapılmasına izin veren yöntemleri kapsar.

Tutumların ölçülmesinden çoğunlukla anlaşılan, bireylerin bir dizi cümle ya da sıfat listesine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmalarının sağlanmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu sıfat ya da cümle listelerine "ölçek" adı verilir. Bu ölçeklerden en sık kullanılanları, Thurstone Ölçekleri, Likert Ölçekleri, Guttman Ölçekleri ve Duygusal Anlam Ölçekleri (**Semantic Differential Scale**)'dir. Diğer ölçekleme teknikleri 1952'den beri geliştirilmelerine rağmen, bu dört ölçek türü en popüler ölçekler olmaya devam etmektedir.

Thurstone, Likert ve Guttman Ölçekleri cümleleri içermekte, Duygusal Anlam Ölçeği ise, bir dizi iki uçlu değerlendirme sıfatlarından oluşmaktadır.

Likert Ölçeklerinde, cümlelerin bir boyut üstünde yerleştirilmesi, onları Thurstone ve Guttman Ölçeklerinden ayırır. Likert Ölçeklerindeki cümleler, yalnızca tutum boyutunun iki ucuna yazılmışlardır. Oysa Thurstone ve Guttman Ölçeklerinde ifadeler, tutum boyutu üzerindeki tüm noktaları temsil etmektedir. Guttman Ölçekleri birikimli ölçekler olup, bu ölçek üzerinde herhangi bir noktada bulunan bir cümleye olumlu tepkide bulunduğu zaman, o cümlenin solunda kalan bütün cümlelere de olumlu tepki verilmiş sayılmaktadır. Oysa Thurstone Ölçekleri birikimli değildir. Cümleler ölçek üzerinde eşit aralıklara dizilmektedir. Olumlu cümlelerin tutum boyutu üzerinde belli bir nokta etrafında toplanacağı sayılıstısı vardır. Bu noktanın

soluna düşen cümleler aşırı olumsuz, sağına düşen cümleler ise aşırı olumlu duyguları yansıtmaktadır.

Duygusal Anlam Ölçeği için uygun sıfatlar seçebilmek için iki kaynak mevcuttur. Birincisi Osgood, Suci ve Tannebaum (1954), ikincisi ise Allport ve Odbert (1936) tarafından yapılan çalışmalardır. Bunlar, tutum ölçeklerinin tasarımı sırasında kullanılmaya uygun görünen 17.953 sıfatlık bir listeden ibarettir. Bu sıfatlar ya duygusal anlam ölçeklerinde kullanılmak üzere iki uçlu sıfatlar oluşturacak biçimde birleştirilebilir veya Thurstone, Likert ve Guttman Ölçeklerinde kullanılmak üzere uygun cümleler oluşturmada temel alınabilirler (Anderson, 1988, s.423).

Edwards (1957, s. 13-14) tutum ölçeklerinde kullanılacak cümlelerin yazımında 14 informal ölçüt önermiştir. Bu 14 ölçüt aşağıda verilmiştir:

1. Şu andan çok, geçmişe atıf yapan tutum cümlelerinden kaçınmak,
2. Gerçek olayları yorumlayan veya gerçek olaylara dayalı olarak yorumlanabilecek ifadelerden kaçınmak,
3. Hakkında birden fazla yorum yapılabilecek ifadelerden kaçınmak,
4. Ele alınan psikolojik konu ile ilişkisiz tutum cümlelerinden kaçınmak,
5. Hemen herkes tarafından kabul edilebilecek ya da hemen herkesin kabul etmeyeceği ifadeler kullanmaktan kaçınmak,
6. İlgili konusu olan ölçeğin duygusal ranjını bütünüyle kapsadığına inanılan cümleleri seçmek,
7. İfadelerdeki dilin basit, açık ve doğrudan anlaşılır olmasını sağlamak,

8. Cümlelerin kısa olmasını sağlamak, en fazla 20 kelimeyi geçmemesine dikkat etmek,
9. Tutum cümlelerinde; hepsi, daima, hiçbir, asla gibi sıkça kullanılan ve cevaplayıcı belirsizliğe götüren evrensel kelimeleri kullanmaktan kaçınmak,
10. Her cümlenin yalnızca tek bir düşünceyi içermesini sağlamak,
11. “Yalnızca”, “sadece”, “bir tek” ve benzeri yapıdaki diğer kelimelerle madde yazımında dikkatli olmak, bunları kullanmada ölçülü olmak,
12. Tutum cümlelerini karmaşık ve bileşik cümleler halinde ifade etmekten mümkün olduğunca kaçınmak, çok yalın cümleler şeklinde belirtmek,
13. Ölçekte, ölçeceği alacak kimselerin anlayamayacağı kelimeleri kullanmaktan kaçınmak,
14. İki olumsuz ifadeyi bir arada kullanmaktan kaçınmak.

Tüm psikolojik değişkenlerde olduğu gibi tutumların ölçülmesinde de kullanılan ölçek ve ölçülen özelliklerle ilgili bazı temel sayıtlılar vardır. Bu ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının bu sayıtlılar karşılanabildiği ölçüde geçerli olabileceği söylenebilir. Bu sayıtlılar; süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallıktır.

1. Süreklilik: Psikolojik ölçeklerde ölçülen özelliğin kategorik değil, sürekli bir değişken olduğu kabul edilir. Tutum ölçekleriyle de ölçülen tutum nesnesiyle ilgili en olumsuzundan en olumluya kadar uzanan boyutta, giderek küçülen sonsuz dereceleme yapılabileceği kabul edilmektedir.

2. Tek Boyutluluk: Ölçme aracı olarak kullanılacak ölçeğin, tek bir boyut üzerinde uzanan bir özelliği ölçmesi gerektiğini bildirir. Örneğin, bir cetvel sadece uzunluk ölçmeye yarar, ısı ya da hacim ölçmeye değil. Bu ilke tutumların ölçülmesinde de büyük önem taşır. Bu varsayım, bir tutum ölçeğiyle ölçülen bir özelliğin de başka özelliklerden bağımsız olarak, başka özelliklerle karıştırılmadan tek başına tanımlanabileceği ve ölçülebileceği anlamına gelmektedir. Ancak, tek boyutluluğu sağlamak oldukça zordur ve bu durum, ölçekteki maddelerin ve alt boyutlarının iç tutarlılık dereceleri araştırılarak aşılmaya çalışılmaktadır (Tavşancıl, 2002: 107-110).

3. Doğrusallık: Bir psikolojik ölçekle ölçülen psikolojik özelliğin tek bir boyutuyla ilgili ölçülerinin, ağırlık, uzunluk gibi fiziksel bir özelliğin ölçüleri gibi bir doğru üzerinde gösterilebileceği anlamına gelmektedir.

Tutum ölçülerinin gelişimleri ve oldukça zor olan tutumların ölçülmesinde bazı temel yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

1. Uyarıların ön plana alındığı yaklaşım: Bu yaklaşımda amaç, uyarıların ölçeklenmesidir. Bu yaklaşımda hakemler kullanılır ve uyarılara sayılar verilir. Bu yaklaşıma, hakemler tarafından uyarılarda belirli bir özelliğin bir dereceye kadar var olup olmadığının karar verilmesinden dolayı, karar verme yaklaşımı da denilmektedir. Bu yaklaşımın tipik bir özelliği “Thurstone Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği”dir.

2. Deneklerin ön plana alındığı yaklaşım: Bu yaklaşımın amacı deneklerin ölçeklenmesidir. Burada yalnızca deneklere sayılar verilir. “Likert’in Dereceleme Toplamları Tekniği” bu yaklaşımın en tipik örneğidir.

3. Tepkilerin ön plana alındığı yaklaşım: Burada amaç; ya uyarıların, ya deneklerin ya da her ikisinin birden ölçeklenmesidir. Uyarılara gösterilen tepkideki değişkenlik, hem deneklerdeki hem de uyarılardaki değişkenliğe atfedilir.

“Guttman Yığılımlı Ölçekleme Tekniği” bu yaklaşıma tipik bir örnektir (Tavşancıl: 2002: 111).

Likert Ölçeği en kullanışlı soru formlarından birisidir. Çok kısa zamanda bilgi toplamayı sağlayan, tutum ölçülmesinde oldukça yararlı bir araçtır (Anderson, 1990, s. 213).

1.6 Yabancı dil ve tutum

Günümüzde dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar gittikçe artmaktadır. Özellikle tutum, hem birinci hem de ikinci dil üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların büyük ölçüde dikkatini çekmektedir.

Peki dile karşı tutum ne anlama gelmektedir, tutumun yabancı dil öğrenimindeki yeri nedir ve tutum, dil üzerine araştırmalar yapan kişilerin neden bu derece ilgisini çekmektedir?

Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü (**Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**) (1992: 199)’ne göre dile ait tutum; farklı dilleri veya dil çeşitlerini konuşanların birbirlerinin dillerine veya kendi dillerine yönelik sahip oldukları tutum anlamına gelmektedir. Dile ait olumlu veya olumsuz duygular; dilin dilbilimsel zorluk yada basitliği, o dili öğrenmenin kolaylık yada zorluğu, dilin önemlilik derecesi, seçkinliği, sosyal statüsü gibi ifadelerle yansıtılabilmektedir. Dile ait tutumlar aynı zamanda, kişilerin o dili konuşanlara karşı ne hissettiğini de gösterebilmektedir.

Buna paralel olarak, İnal vd., (2005: 39), tutumu duygularımız olarak ifade etmekte, öğrenci tutumunun öğrenmenin bütünleyici bir unsuru olduğunu,

öğrenmeye yönelik davranışlarımızı şekillendirdiğini ve bu sebeple de ikinci dil öğrenme pedagojisinin bir parçası olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tutum, bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir (İnceoğlu, 2000:113). Öğrenmeye karşı olan tutumun davranışı etkilediğine inanılmaktadır (Kaballa-Crowley, 1985); örneğin yabancı dili seçmek, yabancı dilde kitap okumak ve yabancı dil konuşmak vb.

Yine, Schibeci-Riley (1986)' e göre tutum, kişinin davranışını, ruhsal yapısını ve dolayısıyla öğrenmeyi etkiler. Dil öğrenme kişiliklerin etkileşimidir ve unutulmamalıdır ki öğrenciler de sevdikleri / sevmedikleri şeylerle ve ruhsal yapılarıyla birer insandır. Bu, dil öğretirken dikkate alınması gereken bir olgudur. Çünkü, Chamber (1999)'a göre öğrenme, öğrenenin dile ve öğrenmeye karşı olumlu tutumu olduğunda daha kolay gerçekleşir (İnal vd., 2003: 39- 40).

Tutumu dil öğreniminde önemli kılan ve araştırmacıların üzerine çalışmalar yapmasına yol açan sebeplerden biri, tutumun da bir parçası olduğu duyuşsal faktörler ile başarı arasında bir ilişkinin varolduğu gerekçesidir. Andres (2002-03); Brown (1994); Oxford (1994); MacIntyre-Gardner (1991); Arseven (1979, 1986) tutumu, tıpkı motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, öz-yeterlik gibi duyuşsal alana ait özelliklerden biri olarak görmekte ve bu özelliklerin de dil öğrenmede temel etmenler olduğunu düşünmektedir. Stern (1983) de duyuşsal faktörlerin bilişsel yeterlikler kadar çok ve hatta onlardan daha sık olarak dil öğrenmeye katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Haitema (2002); Saracaloğlu, (2000); Eveyik (1999); Skehan (1989); Spolsky (1989); Gardner (1985) de yaptıkları araştırmalarda, duyuşsal faktörlerin dil başarısında önemli etkisi olduğunu saptamışlardır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalara paralel olarak, Varol-Evin (2005); İnal vd. (2005); Yashima (2002); Saracaloğlu (1996, 2000); Chambers (1999); Karas (1997); Hsiang (1992); Cross (1988); Gürel (1986); Newfield-McElyae (1983) de

dile ilişkin tutum ile başarı arasında olumlu ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir (Saracaloğlu-Varol, 2007: 41). Yine, bilgisayar destekli dil öğreniminde (**CALL**) de öğrencinin tutum ve motivasyonu, başarı için en önemli faktörler olarak ifade edilmiştir (Ushida, 2003: 49).

Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir. Ellis (1994); Mitchell-Myles (1998) da, öğrenci tutumlarının, dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymaktadır. Buna göre; öğrencinin dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir (Saracaloğlu-Varol, 2007: 41).

Yukarıdaki araştırmacıların bulgularına paralel olarak, Schibeci-Riley (1986)'e göre, başarının tutumu etkilemesinden öte, tutum başarıyı etkilemektedir. Hem olumsuz hem de olumlu tutumların dil öğrenme başarısı üzerinde olumlu bir etkisi vardır (İnal vd., 2003: 39). Örneğin, tutumu dil öğrenmede motivasyonun bir parçası olarak gören Gardner (1985: 10), hedef dile karşı olumlu tutuma sahip olan ikinci dil öğrencilerinin, o dile karşı olumsuz bir tutum sergileyenlere göre hedef dili daha etkili öğrendiklerini belirtmiştir. Csizér-Dörnyei (2005: 31) de, daha önce Dörnyei and Ottó (1999) tarafından “İkinci Dil Motivasyon Süreci Modeli” (**Process Model of L2 Motivation**) olarak ileri sürülen ve dil öğrenme motivasyonunun iç yapısı ile bunun dil seçimi ve dil öğrenme çabası ile arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, tutumun dil öğrenmede önemli bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Gardner-MacIntyre (1993: 9), geliştirdikleri “İkinci Dil Edinimi ve Sosyo-Eğitim Modeli'nde” (**Socio-educational Model of Second Language Acquisition**) tutumun motivasyonla birlikte, bireysel farklılıklara özgü değişkenlerden biri olduğunu ve biyolojik ve deneyimsel faktörlerle birlikte formal ve informal dil öğrenme ortamlarını da işe katarak başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, onlara göre, başarı seviyesi, öğrencilerin duygularını ve başarı seviyesi ile duygular da tutum ve motivasyonun da içinde bulunduğu bireysel farklılıklara özgü değişkenleri etkilemektedir.

Tutum ve başarıya ait çalışmalarından birini gerçekleştiren Gardner-Lambert (1959) da Fransızca öğrenmeyle ilgili yaptıkları araştırmada, dil öğrenme konusunda bazı öğrencilerin neden hızlı, bazılarının ise neden yavaş olduğu konusunda dil yeteneğinden sonra tutumu ikinci önemli faktör olarak belirtmiştir. Dil öğrenmeye karşı olan tutum veya motivasyonun dil yeteneğinden ayrı bir faktör olduğunu saptamışlardır. Araştırmaya göre, dil öğrenmeye karşı daha fazla yeteneği olan öğrenciler, ne dile karşı olumlu tutuma sahiptirler ne de dil öğrenmede başarı garantisi olan öğrencilerdir. Fransızca'yı öğrenmek için kayda değer bir enerji sarfeden öğrenciler, Fransızca konuşan kişilere karşı olumlu tutuma sahip olanlarla, Fransızları daha iyi tanımak isteyenler olmuştur. Fransızca'yı, dile karşı bütünleştirici tutumu oluşturan; statü, kişisel başarı, kendini geliştirme, hayatta kalma gibi sebeplerden dolayı öğrenenler; Fransızca'yı, aracı tutumu oluşturan; yabancı dili sosyal hayatta tanınma ve ekonomik avantajlar sağlama gibi sebeplerden dolayı öğrenenlerden daha başarılı olmuşlardır (Baker, 1995: 33- 34).

Yukarıda da belirtildiği üzere, Gardner-Lambert (1972: 14), dil öğrenmeye karşı tutumu bütünleştirici (**integrative**) ve aracı (**instrumental**) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Buna göre, yabancı dili konuşan toplumu oluşturan grup üyelerinden biri gibi olma arzusunu bütünleştirici tutum; yabancı dil aracılığıyla sosyal açıdan tanınma ve maddi imkanlar edinme arzusunu ise aracı tutum olarak tanımlamaktadır. Onlara göre, bütünleştirici tutumun kişiyi başarıya götürme ihtimali, aracı tutumunkine göre daha fazladır.

Krashen (1987) da bütünleştirici tutumu başarıyı arttıran etmenlerden biri olarak görenler arasında yer almaktadır. Krashen (1987: 31) “Duyuşsal Filtre Hipotezi” (**The Affective Filter Hypothesis**)’nde tutumu, dil öğrenme başarısı için çok önemli bir faktör olarak tanımlamaktadır. Krashen (1987: 31), dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü belirttiği hipotezinde, ikinci dil öğrenme başarısını etkileyen sebepler olarak tutum, motivasyon, kendine güven ve kaygıyı göstermiştir. Motivasyon oranı yüksek, bütünleştirici tutumu olan, kendine güveni yüksek ve

kaygı düzeyi düşük öğrencilerin dil öğrenme başarısını arttıran düşük duyuşsal filtreye (**low affective filter**) sahip olduğunu belirtmiştir.

McLaughlin (1991: 53) ise, duyuşsal filtrenin fonksiyonlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğrencilerin seçeceği dil modellerini belirler,
2. Dilin hangi bölümlerine yönelmek gerektiğini belirler,
3. Dilin hangi aşamaya kadar öğrenileceğini belirler,
4. Öğrencinin dili öğrenme hızını belirler.

Bu yüzden de, duyuşsal filtre, ikinci dil öğrenme sürecinde belirleyici bir faktördür.

Sakuragi (2008:1), yabancı dil öğrenmede, bütünleştirici (**integrative attitude**) ve aracı (**instrumental attitude**) tutumla birlikte kültürler arası tutumların (**intercultural attitudes**) da önemli bir faktör olduğunu ve yabancı dile yönelik genel tutumlarla aralarında yakından ilişki olduğunu belirtmiştir. Ona göre kültürler arası tutumlar, yabancı dil öğrenmeye ait tutumları etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Küresel fikirlilik (**world-mindedness**) ve sosyal mesafe (**social distance**) kültürler arası tutumun bileşenlerini oluşturmaktadır. Küresel fikirlilik ve sosyal mesafe, ırklara ve diğer kültür gruplarına ait tutumu temsil eder. Kültürler arası tutumların duyuşsal boyutunu oluşturan küresel fikirlilik terimi, dünya vatandaşı olmanın tutumsal yönünü araştırmak için Sampson ve Smith (1957) tarafından geliştirilmiştir. Onlara göre, yüksek küresel fikirliliğe sahip olan bir birey, önceliği Amerikalılar, İngilizler, Çinliler gibi tek tek uluslar yerine insanlık olan ve insanlığın sorunları ile ilgilenen kişidir. Sosyal mesafe ise, kültürler arası tutumların davranışsal boyutunu oluşturur ve Bogardus (1933)'a göre, farklı etnik artalanlara ait

iki birey, veya bir grupla bir birey arasında varolan sempati ve birbirini kabullenme derecesidir. Kısacası, Wiseman, Hammer ve Nishida (1989)'ya göre, küresel fikirlilik, kültürler arası yeterliğin duyuşsal, sosyal mesafe de davranışsal yordayıcısıdır (Sakuragi, 2008: 1-2).

Sakuragi (2008: 1), yabancı dile ait tutumlar ve kültürler arası tutumlar arasındaki bağı incelediği çalışmasını, yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumların, dünya üzerindeki farklı insan ve kültürlerin farkında olma ve onları daha fazla takdir etme ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu düşüncesini temel alarak gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenmeye ait tutumlar ile kültürler arası tutumlar arasındaki ilişkiye ait şu sonuçları elde etmiştir:

1. Yabancı dil öğrenmeye fazlasıyla önem veren kişilerin, küresel fikirli olma ve farklı kültürleri kabullenme ihtimali daha fazla ve o kültür gruplarına olan sosyal mesafeleri daha azdır.
2. Kişinin hangi yabancı dili öğrenmek istediği ve o dili ne amaçla öğrenmek istediği, kültürler arası tutumlar ile yabancı dile yönelik genel tutum arasındaki ilişkiye bağlıdır. Örneğin, Amerika'da, dil eğitiminde zaten önemli bir statüye sahip olan Fransızca'ya ilgi ile kültürler arası tutumlar arasında kayda değer bir ilişki görünmemekte iken; Çince, Japonca ve İspanyolca gibi daha az statüye sahip olan dillere olan ilgi açısından kültürler arası tutumların önemli bir rolü vardır. Yani, bu tür dillerin öğrenilmek istenmesi, onların sahip olduğu statü ve prestijden çok, onların yansıttığı farklı kültürlere olan beğeniden kaynaklanmaktadır.
3. Bütünleştirici tutumun, farklı etnik grupları büyük ölçüde kabullenme, yani, sosyal mesafeyle yakından ilişkili olduğu fakat, aracı tutumun ne küresel fikirlilik ne de sosyal mesafe ile arasında kayda değer bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Sakuragi (2008)' nin çalışmasından elde ettiği sonuçlara paralel olarak, Ellis (1985: 252), dil öğrenme teorilerinden biri olan Kültürleşme Modeli (**The Acculturation Model**)' nde, kültürleşme ve dolayısıyla ikinci dil ediniminin, öğrenenle, hedef dili temsil eden grup arasındaki psikolojik ve sosyal mesafenin derecesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Sosyal mesafe; sosyal üstünlük, bütünleşme stratejileri, uyum ve tutumdan etkilenmekte iken, Shumann (1978: 164)'a göre, psikolojik mesafe (**psychological distance**) ise; dil şoku, kültür şoku, motivasyon, ego hakimiyeti, kişilik faktörleri ve bilişsel stil faktörlerinden etkilenmekte ve sonuç olarak bu sosyal ve psikolojik faktörler de, öğrenenin hedef dile yönelik tutumunda ve dolayısıyla da hedef dile maruz kalma oranı ile birlikte dil öğrenme ortamının etkinliğinde rol oynamaktadır.

Tutum, dil öğrenme ve başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu savunan, yukarıda adı geçen çalışmalara karşın, Karaş (1997) ise yine başarı ve tutum arasında zayıf bir ilişki olduğunu dile getirmiş, Lanara (1999) ise, Japon öğrencilerle yaptığı çalışmada başarı ve olumlu tutum arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir (İnal vd., 2003: 48-49). Oller, Perkins, Murakami (1980) de, Güney Illinois'te, İngilizce öğrenen öğrencilerle yaptıkları çalışmada, dil yeterlilik testi sonuçları ile öğrencilerin bütünleştirici tutumları arasında tutarlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır (Baker, 1995: 36). Dörnyei (1998)'ye göre de motivasyonla tutumun başarı üzerindeki etkisi dolaylı ve diğer faktörlerden daha az belirgin olabilir (Mayo-Lecumberri , 2003: 90).

Son olarak, yabancı dile yönelik tutum ve dil öğrenme dendiğinde akla gelen etmenlerden biri de yaş etmenidir. Yaş ve dile ait tutum arasında kayda değer nitelikte bir bağ vardır. Baker (1988), Galler Ülkesinde yaptığı bir seri araştırmayı göz önünde bulundurarak Gal Diline (Galce) ve iki dil bilmeye karşı tutumun yaş ilerledikçe daha az olumlu hale geldiği sonucuna varmıştır (González, 2003:111).

Krashen (1982)'a göre, yaş, duyuşsal faktörler ve dil öğrenimi söz konusu olduğunda, yaşlı büyük olan yabancı dil öğrencilerinde, düşük ego hakimiyeti,

hissedilen sosyal mesafe gibi duyuşsal faktörler yabancı dil öğrenmeye karşı engel oluşturmaktadır (Johnson-Johnson, 2002: 7).

Ayrıca, yabancı dil haricinde diğler derslere ait tutum ve yaş arasındaki ilişki bakımından, Francis-Greer (1999) de İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisine karşı tutumlarını ölçmek için yaptıkları çalışmalarında, yaş küçük olanların yaş büyük olanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

2. Akademik başarı

Bu bölümde, öncelikle akademik başarının çeşitli tanımları verilir, daha sonra da akademik başarıyı etkileyen faktörlerden bahsedilecektir. Akademik başarı nedir?

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan öğrencinin ne derece yararlandığının bir ölçüsü veya göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir (Güleç-Alkış, 2003:19). Demirtaş-Güneş (2002: 15)'e göre ise başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşündüğümüzde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür.

Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul, bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için gerekli ortamın hazırlandığı bir yerdir. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder. Öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak nitelendirilmesinde derslerde alınan notların oranı davranışların değerlendirilmesine göre daha etkilidir (Keskin-

Yapıcı, 2008: 21). Akademik başarı, belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyidir (Demirel, 2003:3).

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Ahmann, Glock, 1971). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Julian ve ark.,1972).

Kepçeoğlu (1973)'na göre, okullarda, öğrencilerin üç alandaki gelişmeleri ön plana çıkmaktadır. Bunlar bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinimsel alan olarak sıralanabilir. Okul ve izlenmekte olan program türlerine göre farklılık görülse bile genelde, bilişsel alan davranışları üzerinde daha çok durulmakta ve başarı ölçümlerinde bilişsel alanla ilgili davranışları ölçecek araçlar daha kolay geliştirilmektedir. Bilişsel alanla ilgili başarıya da akademik başarı denilmektedir.

Can (1992); Jersild (1983); Bloom (1979)' a göre, öğrenci başarısında etkili olan çok sayıda faktör vardır. Bunlardan bazıları, öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları olarak sıralanabilir.

Kepçeoğlu (1995) ve Yavuzer (1992)'e göre ise, öğrenci başarısını etkileyen faktörler; bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili olanlar diye iki grup altında toplanabilir. Çevresiyle ilgili olanlardan en önemlisi aile ortamıdır. Ailenin sosyo-kültürel yapısı, ekonomik yapısı ve ailedeki geçimsizlikler gibi etkenler öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Ayrıca çocuğun yeterli ilgi ve sevgi görmediği aile ortamındaki geçimsizlikler ve dengesizlikler de çocuğun çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Keskin-Yapıcı, 2008: 21).

Aile ortamının yanı sıra akademik başarıyı etkileyen duyuşsal giriş özelliklerinden bazıları da aşığıdaki gibidir:

Öğrenci başarısını etkilemesi açısından önemli ve ilk akla gelen öğretmenlerdir. İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde, öğrencinin gözünde ana-babadan ve tüm başka kişilerden üstün tutulabilmektedir. Bu sebeple öğretmenin, öğrenci üzerinde eğitsel etkisi de önemlidir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliğı, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörölü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir, bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil bir ilişki türüdür (Sadık, 2002; Demirtaş, 1999; Celep, 1997).

Wubbels ve arkadaşları öğretmenin sınıf içinde gösterebilecekleri davranışları “otoriter” ve “demokratik” olarak ikiye ayırmaktadırlar. Otoriter öğretmenler, öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini, fazla özgürlüğün zararlı olduğunu bunun da öğrencilerin dikkatini dağıtacağını belirtirler. Demokratik öğretmenler ise, öğrencilerin her şeyden önce sınıf atmosferini sevmesi gerektiğini, bunun için hoş ve ödüllendirici bir ortamın sağlanması gerektiğı, bunun da öğrenciyi güdüleyeceğini ve başarısını artıracığını belirtmektedirler. Bu öğretmen öğrenciyeye daha yakındır ona güvenir ve sorumluluk verir (Güçlü, 2000). Görüldüğü gibi sınıf ortamının ya da sınıf atmosferinin belirlenmesinde ve öğrenci başarısını etkilemede öğretmenin göstereceğı davranışlar önemli bir etkiye sahiptir (Erdoğdu, 2006: 97-98). Öğretmen öğrencinin ihtiyaçlarını ne kadar çok karşılırsa, öğrenci o kadar motive olur ve bunun sonucunda da öğrenci, öğrenme sürecinde daha başarılı olacaktır (Woods, 1996: 32).

Öğretmenin öğrencilerini tanıması hem öğrencilerin hem de öğretmenin başarısını geniş ölçüde etkiler. Bireyin tanınması için ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, sorunları, zayıf ve güçlü yanları, ilgi tavır ve değer yargıları, yetiştiğı çevrenin geliştirici ve engelleyici etkileri gibi ve daha pek çok özelliklerinin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir (Özguven, 2002: 43).

Öğrencinin, öğretmen tarafından tanınmasının yanı sıra, öğrenci başarısını etkileyen bir başka unsur da “öğretmen beklentisi”dir. Öğretmen beklentisi, okul başarısıyla arasındaki ilişkiden dolayı, öğrenci üzerindeki etkileri hayat boyu devam edebilen bir öğretmen özelliğidir. Öğretmen beklentisi, öğretmenin, bildiklerinden yola çıkarak öğrencinin şimdiki ve gelecekteki okul başarısı ve sınıf davranışı hakkında yaptığı çıkarımlardır (Brophy, 1998). Öğretmen beklentisi ile ilgili ilk araştırmayı yapan Rosenthal ve Jacobson (1968), araştırma sonucunda elde ettikleri verileri, *kendi kendini doğrulayan kehanet (self-fulfilling prophecy)* sürecinin işleme olarak nitelendirmişlerdir. Yani herhangi bir veriye dayalı olmasa da öğretmenlere bazı öğrencilerin daha iyi olacağını söylenmesi, öğretmenlerin bu öğrencilere, söylenenleri doğrulayacak şekilde farklı davranmalarına neden olmuştur (Farley, 1998). Onlara göre, öğrencilerin başarılı olmaları öğretmenlerin bu öğrencilere daha uygun bir sosyal ve duygusal ortam oluşturmalarına ve onlardan daha büyük bir başarı beklemelerine bağlıdır (Elliott vd. 2000).

Brophy ve Good (1974; 1970) ve Good (1995), öğretmen beklentisinin, kendi kendini doğrulayan kehanete nasıl dönüştüğünü gösteren bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre;

1. Öğretmen, eğitim ve öğretim yılının ilk günlerinde okul kayıtlarını inceleyerek ve sınıf içindeki davranışlarını gözlemleyerek öğrencilerin kişilik özellikleri ve başarıları hakkında değişik beklentiler oluşturur. Bu beklentilerin bazıları gerçeğe uygun değildir, bazıları da aksini gösteren veriler olsa da değişime dirençlidir.
2. Öğretmen, bu farklı beklentilerle tutarlı olarak, öğrencilere farklı davranır. Bu beklentiler gerçeğe uygun değil ve katıysa öğretmenin davranışı da uygun olmayacaktır.

3. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğrencilere kendilerinden ne kadar başarı beklenildiğini iletir.

4. Öğretmenin tutum ve davranışlarının zamanla tutarlılık kazanması ve öğrencinin bunu değiştirmek için çaba sarf etmemesi, öğrencinin benlik kavramını, başarı motivasyonunu, arzu düzeyini, sınıf davranışını, öğrenme fırsatını ve öğretmenle olan ilişkilerini etkiler.

5. Bu durum öğretmenin beklentisini pekiştirir.

6. Sonuçta, bu karşılıklı süreç öğrencinin başarısını etkiler. Yüksek beklentili öğrenciler potansiyellerine uygun veya yakın bir başarı gösterirken, düşük beklentili öğrenciler öğrenebileceklerinden daha azını öğrenirler.

Yukarıda adı geçen, öğrencinin benlik kavramı yani kendisine ilişkin algıları da Bloom (1998)' a göre başarıyı etkileyen bir başka faktördür. Bir öğrencinin, bir öğrenme ünitesi ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algılar zaman içinde birikerek kararlılık kazanır. Bu da öğrencinin aynı türden olan daha sonraki öğrenme ünitelerine ve derse yönelik kendine olan güvenini arttıracaktır. Başarısız öğrenme yaşantılarında da muhtemelen bunun tersi olacaktır. Dolayısıyla öğrencinin kendisine ilişkin başarı ya da başarısızlık algıları da akademik başarıya etki eder.

Yapılan araştırmalarda öğrencinin duyuşsal giriş özelliklerinden akademik benlik kavramı, başarıdaki değişkenliğin % 25'ini açıklamaktadır (Bloom 1979). Akademik öz kavramı olarak da nitelendirilen akademik benlik; kişinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi olarak tanımlanabilir (Keskin, 2003: 29).

Alberti (1971) 'ye göre, öğrencinin okulda geçen yılları arttıkça, öğrencinin özgeçmişini oluşturan yaşantılar da artmakta ve bu konuda kendisiyle ilgili yargısı kararlılık göstermektedir. Bu nedenle Bloom (1979) ve Senemoğlu (1989)'na göre, eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ve başarı arasındaki ilişkiler de yükselmektedir (Yanpar, 1994: 44). Yine Yanpar (1994: 48)'ın akademik benlik ve başarıya etkisi üzerine yaptığı çalışmasında da, öğrencilerin başarıları ile akademik benlik kavramı puanları yüksek çıkmıştır. Araştırmaya göre ilişki olumlu yönde ve yüksektir (0.52).

Akademik başarıyı etkilediğine inanılan bir başka etmen de sınav sıklığıdır. Sık sınav yapmanın başarı üzerindeki etkileri pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmaların sonuçları çoklukla sınav sıklığının arttırılmasıyla birlikte akademik başarının arttığı yönündedir (Kulik, Kulik, ve Bangert-Drowns, 1986). Sınav sıklığını arttırmanın akademik başarı üzerindeki etkisinin çalışıldığı en eski çalışmalar 1920'lere kadar uzanır (Jones, 1923; Noll, 1939; Rose ve Henry, 1939; Turney, 1931). Bu çalışmalarda denenen sınav sıklıkları, hedef popülasyonlar ve metodolojik farklılık göstermekle birlikte çoğunda akademik başarının sınav sıklığı ile doğru orantılı olarak arttığı vurgulanmaktadır (Stanlee ve Popham, 1960). Sık sınav yapmak Bloom'un "Tam Öğrenme"si ve Keller'ın "Kişiselleştirilmiş Öğrenme"si gibi iki temel tam öğrenme modelinin temel ögesidir (Kulik, Kulik, ve Bangert-Drowns, 1986). Kullanım amaçları formatif ya da normatif olsun sık sınav yapmak akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Peckham ve Roe, 1977; Göçmen, 1997).

Akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi yoğun şekilde belirtilmekle birlikte sınav sıklığının, akademik başarı üzerinde negatif etkileri olduğunu vurgulayan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin sınavların öğrenci kaygı düzeyini arttırdığı neredeyse herkesin kabul ettiği bir olumsuz sonuçtur (Whitmaier, 1974). Sınav stresinin öğrencinin öğrenmesinde ve başarı düzeyinde etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Spielberger, 1966). Mandler ve Sarason (1952)'a göre sınav

stresi öğrencinin notlarının düşmesine, okulu bırakmasına ve amaçlarına ulaşmasına ket vurulmasına neden olabilir

(Başol, 1997: 2-3).

Bloom (1998)'a göre, öğretim hizmetinin niteliği de başarıyı etkileyen faktörler arasındadır. Bu konudaki araştırmalar; pekiştirme, işaret, katılma, dönüt ve düzeltme şeklinde dört öğeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla bu öğelerin etkileşimi okuldaki öğretim hizmetinin niteliğini de belirlemektedir. Bu öğeleri kapsayan tam öğrenme araştırmalarının sonuçlarına göre, öğrenci başarısı ile öğretim hizmeti niteliği arasındaki korelasyon 0,50 dolayındadır. Ayrıca, öğrencinin daha önceki dönemlere ait öğrenmeleri de başarıyı etkileyen faktörler arasındadır. Yani öğrencinin aynı derse ilişkin geçmişteki öğrenme deneyimleri ona yeterli bilgi birikimi kazandırdıysa, mevcut duruma ilişkin başarı göstergelerinin de olumlu olması beklenir. Öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin bir öğrenme ünitesini başarmada göstereceği etkililik ve verimi belirler. Bu niteliğin okul başarısı üzerinde göreceli olarak % 25 kadar etkili olduğu kabul edilir.

Öğrencinin öğrenme hızına uygun şekilde ona sağlanacak olan zaman faktörünü başarı değişkeni olarak gören Carol (1963)'a göre, öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla, öğrencilere optimum öğrenme fırsatları için yeterli zaman verilirse bütün öğrencilerin, öğretimin hedeflerine erişebileceğini savunur (Keskin, 2003: 29-30).

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

1. Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılan evren ve örneklem şu şekilde belirlenmiştir.

2.1 Evren

Araştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı, İzmir İli'nde İngilizce dersini alan tüm İlköğretim Okulu ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. İzmir İli İlköğretim okulları 8. sınıfta okuyan toplam 54.755 ve Anadolu Lisesi 11. sınıfta okuyan toplam 8104 öğrenci tespit edilmiştir.

2.2 Örneklem

İlköğretim Okulları'ndaki ve Anadolu Liseleri'ndeki öğrenci sayısının kapsamlı olması nedeniyle ayrıca örneklem seçimine gidilmiştir. İzmir İli'nden evrendeki öğrenci sayısına göre tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve

402 adet İlköğretim Okulu 8. sınıf ile 402 adet Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur.

3. Veriler ve Toplanması

Araştırma 2008-2009 öğretim yılı II. yarıyılında İzmir İli'ndeki İlköğretim Okulu ve Anadolu Liseleri'nde gerçekleştirilmiştir. 1 İlköğretim Okulu ve 1 Anadolu Lisesi ölçeğin ön uygulaması için; 2 İlköğretim Okulu ve 3 Anadolu Lisesi de örneklem olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak üzere, Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen tutum ölçeği İngilizce dersine göre uyarlanmıştır. Ölçeğin ön uygulamasında İlköğretim 8. sınıf ve Anadolu Lisesi 11. sınıf olmak üzere toplam 178 öğrenciye ulaşılarak ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık sınavında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Güven ve Uzman (2006) tarafından yapılan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması'nda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizinde 402 İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencisi ile 402 Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 804 öğrenciden toplanan veriler kullanılmıştır.

Ön uygulama için; Gazimir Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

Örneklem grubunu ise; İzmir'de bulunan Emlak Bankası Gazikent İlköğretim Okulu ve Buca Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Buca

Anadolu Lisesi, Buca 85. Yıl Anadolu Lisesi ve Bornova Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Ölçeğin uygulanması, araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli olduğu zaman açıklama yapılarak, süre sınırlamasına gidilmeden gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin başarı durumunu belirlemede 2008- 2009 öğretim yılı II. yarıyıl İngilizce dersi yıl sonu karne notları referans alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.1 Veri Toplama Aracı (İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği)

Araştırmada öğrencilerin İngilizce Dersine ait tutumlarına ilişkin veriler, yukarıda da belirtildiği gibi, Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin tutum ölçeği İngilizce dersine göre uyarlanmasıyla oluşturulan İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz tutum ifadelerinden oluşan ölçekte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için; “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde likert tipi 5’li derecelendirilmiş maddeler bulunmaktadır. Ölçek maddeleri puanlanırken tutum ifadelerinin olumlu ya da olumsuz olma durumu dikkate alınmak suretiyle; olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20 olarak belirlenmiştir.

İngilizce dersine ait tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör ve madde analizi sonuçları, faktör yükleri, her bir maddeye ait madde toplam korelasyonları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 3.1 İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

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

Tablo 3.1'in devamı			
15. İngilizce dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.		,628	,577
19. İngilizce dersini kolay ve anlaşılır bir ders olduğu için seviyorum.		,501	,624
2. Faktörün Açıkladığı Varyans % 13,90			
3. İngilizce dersinde öğretmenimizin sürekli eleştirmesi beni dersten soğutuyor.		,659	,455
10. İngilizce dersinin işlenişi hoşuma gitmiyor.		,509	,453
13. İngilizce dersi öğretmenimin arkadaşça tavırları beni derse çekiyor.		,671	,593
14. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.		,566	,684
20. İngilizce ders kitaplarını yeterli bulmuyorum.			,121
3. Faktörün Açıkladığı Varyans % 10,73			
Genel Toplam	% 50,33	Cronbach Alpha = ,93	

Tablo 3.1' den de görüldüğü gibi ön uygulamada 21 madde olan ölçeğin 20. maddesi toplam korelasyonu düşük olduğu için elenmiş ve ölçek 20 maddeye indirilmiştir. 20 maddeden oluşan orijinal ölçek Ek 2'de verilmiştir. Ölçek 20 maddelik yeni hali ile örneklem grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği ,93 olarak bulunmuştur. Yukarıda da belirtildiği ve Tablo 3.1' de görüldüğü üzere, geçerliği belirlemek için, yapı geçerliği sınaması, faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı ve ölçekte yer alacak nitelikte olduğu söylenebilir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. 20 maddeye ilişkin faktör yükleri .34 ile .71 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 50,33'ünü açıklamaktadır. Faktör yükleri açısından; 1. faktör toplam varyansın % 25,70'ini, 2. faktör % 13,90'ını, 3. faktör ise % 10,73'ünü açıklamaktadır. Ölçekteki maddelerin 11'i (1,2,5,7,8,9,11,16,17,18,21) 1. faktörde,

5'i (4,6,12,15,19) 2. faktörde ve 4'ü (3,10,13,14) 3. faktörde toplanmıştır. Birinci faktörde toplanan 11 maddenin ifade ettiği anlamlara bakılarak İngilizce dersinin genel özellikleri ve önemine ilişkin tutumları; ikinci faktörde toplanan 5 maddenin İngilizce dersinin içinde yer alan konu örüntüsüne olan ilgi çekiciliğe ilişkin tutumları, üçüncü faktörde toplanan 4 maddenin ise İngilizce dersi öğretmenin ders işleyiş tarzına ilişkin tutumlarını yansıttığı söylenebilir.

Ön uygulama için kullanılan ölçeğin geçerliğini belirlemede yapı geçerliğinin haricinde kapsam geçerliği sınaması da yapılmış olup, tutum ifadelerinin İngilizce dersine uyarlanmasında 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 3 alan öğretmeniyle birlikte yapılan çalışma temel alınmıştır. Bu çalışmada uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değişikliğe ve düzeltmeye uğratılan maddelerden oluşan ölçeğin ölçme amacına uygun olduğu ve ölçülmek istenilen alanı temsil ettiği söylenebilir.

3.2 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Örneklem grubuna uygulanan likert tipi tutum ölçeği sonucunda toplanan verilerin çözümlenmesi SPSS (16.0) İstatistik Programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda, öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının, İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi; İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t testi ve öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için ise, Pearson Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır. Çözümlemeler sırasında $p=0.05$ anlamlılık düzeyi olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçek verilerinden elde edilen alt problemlere ilişkin bulgular ve buna yönelik olarak da yorumlar yer almaktadır.

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının dağılımı

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarılarına göre ANOVA sonuçları tablo 4.1' de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarılarına göre ANOVA sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	46763,896	4	11690,974	55,579	,000	1-5, 2-5, 3-5, 4-5
Gruplar içi	83508,840	397	210,350			
Toplam	130272,736	401				

p<.05

Analiz sonuçları, öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarı puanları bakımından İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-397)}=55,579$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin tutum puanları

akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Akademik başarı puanları arasındaki farkın hangi puanlar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Grupların akademik başarı puanlarına göre tutum puanı ortalamaları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Ait Akademik Başarı Puanlarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanı Ortalamaları

Akademik başarı	N	\bar{X} (tutum)	SS	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Maks.
1,00	22	58,77	12,60	2,69	53,18	64,36	42,00	83,00
2,00	81	57,40	16,86	1,87	53,67	61,12	22,00	94,00
3,00	104	64,03	16,06	1,58	60,90	67,15	22,00	98,00
4,00	89	63,30	15,08	1,60	60,13	66,48	28,00	95,00
5,00	106	85,42	10,17	,99	83,47	87,38	50,00	100,00
Toplam	402	67,89	18,02	,90	66,12	69,65	22,00	100,00

Akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin, İngilizce dersine ait tutum puanları en yüksek ortalamaya sahiptir. Bunu sırasıyla, akademik başarı puanı 3, 4, 1 ve 2 olanlar izlemektedir. Sonuç olarak İngilizce dersine ait akademik başarı puanı 2 olan İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, diğer akademik başarı puanına sahip olan öğrencilere göre daha düşük, akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ise diğerlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik başarı puanı 1, 2, 3 ve 4 olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması ile akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Akademik başarı puanı 2 olan öğrencilerin diğerlerine göre daha az olumlu tutuma sahip olması, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin, dile yönelik tutumu haricinde; kaygı, öğretmen beklentisi, öğretmene karşı tutum, akademik benlik

tasarımı (Saracaloğlu- Varol, 2007), öz-yeterlik, öğrenme stili, hedef yabancı dili konuşan insana ve o dilin kültürüne hissedilen sosyal ve psikolojik mesafenin boyutu gibi başka duyuşsal ve bilişsel faktörlerden de etkilenmiş olma ihtimalini ortaya koymaktadır.

2. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının dağılımı

Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır.

Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarılarına göre ANOVA sonuçları tablo 4.3' te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarılarına göre ANOVA sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	9163,391	4	2290,848	7,687	,000	3-5, 4-5
Gruplar içi	118311,475	397	298,014			
Toplam	127474,866	401				

$p < .05$

Analiz sonuçları, öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarı puanları bakımından İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-397)}=7,687$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin tutum puanları akademik başarı puanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Akademik başarı puanları arasındaki farkın hangi puanlar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Grupların akademik başarı puanlarına göre tutum puanı ortalamaları Tablo 4.4' te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersine Ait Akademik Başarı Puanlarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanı Ortalamaları

Akademik başarı	N	\bar{X} (tutum)	SS	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Maks.
1,00	4	57,00	8,52	4,26	43,44	70,56	45,00	65,00
2,00	40	68,23	13,08	2,07	64,04	72,41	38,00	96,00
3,00	85	62,66	14,90	1,62	59,44	65,87	22,00	100,00
4,00	158	59,54	16,93	1,35	56,88	62,20	23,00	100,00
5,00	115	70,57	20,46	1,91	66,79	74,35	27,00	100,00
Toplam	402	64,19	17,83	,89	62,45	65,94	22,00	100,00

Akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin, İngilizce dersine ait tutum puanları en yüksek ortalamaya sahiptir. Bunu sırasıyla, akademik başarı puanı 2, 3, 4 ve 1 olanlar izlemektedir. Sonuç olarak İngilizce dersine ait akademik başarı puanı 1 olan Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, diğer akademik notlara sahip olan öğrencilere göre daha düşük, akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ise diğerlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı puanı 2 olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, akademik başarı puanı 1, 3 ve 4 olanlardan daha olumludur. Ayrıca, akademik başarı puanı 3 olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması ile akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması arasında ve akademik başarı puanı 4 olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması ile akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin tutum puanları ortalaması arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Akademik başarı puanı 2 olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, akademik başarı puanı 1, 3 ve 4 olanlardan daha olumlu olması, yabancı dil öğrenmede öğrencilerin dile yönelik tutumu haricinde; motivasyon,

kaygı, akademik benlik tasarımı (Saracaloğlu- Varol, 2007), öz-yeterlik, öğrenme stili, öğretmene ve öğretme-öğrenme ortamına karşı tutum, anne-babanın eğitim düzeyi, hedef yabancı dili konuşan insanlara ve yabancı dilin kültürüne hissedilen sosyal ve psikolojik mesafenin boyutu gibi diğer duyuşsal faktörlerle birlikte bilişsel faktörlerin etkisinden kaynaklanabilir.

1. ve 2. alt problemde elde edilen bulguların Güven (2008), Öztürk- Baysal (1998)'in bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Öztürk- Baysal (1998)'in araştırmasında da öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanları arasında bu dersteki başarı dereceleri bakımından anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Buna göre, zayıf olanlar, tutum puanı en düşük olanlardır. Güven (2008) de, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanları yüksek olan öğrencilerin derse ilişkin karne notlarının (akademik başarı) da yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Kuhlmeier-Melse (1996) de yaptıkları araştırmada, Almanca dersine olumlu bir tutumla katılan öğrencilerin, olumsuz bir tutuma sahip olanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. İnal vd. (2005)'nin araştırmasında da, notu 5 olan kız öğrencilerin aynı zamanda en yüksek tutum ortalamasına sahip olduğu ve olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin başarılı olmadığı saptanmıştır.

3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ve Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasındaki fark

İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t testi yapılmıştır.

İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının okul tipine göre bağımsız gruplarda t testi sonuçları tablo 4.5' te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Tutum puanlarının okul tipine göre t-testi sonuçları

Okul tipi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
İlköğretim	402	67,89	18,02	802	2,92	,004
Anadolu Lisesi	402	64,19	17,83			

p<.05

Öğrencilerin tutum puanları okul tipine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(802)}=2,92$, $p<.05$]. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=67,89$), Anadolu lisesi 11.sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=64,19$) göre daha olumludur. Bu bulgu, İngilizce dersine yönelik tutumlar ile okul tipi, dolayısıyla da yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterir.

Yaşı daha küçük olan öğrencilerin (İlköğretim 8.sınıf öğrencileri), yaşı daha büyük olan öğrencilere (Anadolu lisesi 11.sınıf öğrencileri) göre İngilizce'ye karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Buna paralel olarak, bu bulgu Atlı (2008), Cenoze (2002), ve Baker (1988) da yaptıkları araştırmalarda yaşı küçük olan öğrencilerin, yabancı dile karşı tutumunun, yaşı büyük olanlara göre daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Yine, Francis-Greer (1999) araştırmalarında yaşı küçük olanların yaşı büyük olanlara göre Fen Bilgisine karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Yaş değişkeni haricinde, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sene sonu "Seviye Belirleme Sınavı"na girecek olmaları ve bu sınavda İngilizce sorusu cevaplamak durumunda olmalarının da sonucu etkileyen sebeplerden biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, sınavda daha başarılı olma ve iyi bir liseye girebilmek için İngilizce'nin gerekliliği açısından, Anadolu lisesi 11. sınıf öğrencilerine göre İngilizce'ye karşı daha olumlu bir tutum sergilemiş oldukları yorumu yapılabilir. Keskin (2003) de İlköğretim 2. kademe öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin tutum puanı ortalamalarının, kullandığı tutum

ölçeğinin alt boyutu olan ve İngilizce'ye karşı hissedilen “Önem ve Gereklik” boyutu açısından iyi seviyede olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dile yönelik daha düşük düzeyde bir tutuma sahip olması, anadili İngilizce olan kişilere ve İngiliz kültürüne karşı, dil şoku, kültür şoku, motivasyon, ego hakimiyeti, uyum temelli sosyal ve psikolojik mesafelerinin (Krashen, 1982; Ellis, 1985; Shumann, 1978), yaşı daha küçük olan İlköğretim öğrencilerine göre daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Anadolu Lisesi öğrencileri, anadili İngilizce olanlara ve İngiliz kültürüne karşı daha tepkili olabilir ve bu da dolayısıyla onları İngilizce'ye karşı olumsuz tutum besleyip İngilizce öğrenmeyi reddetme eğilimine sevk ediyor olabilir.

4. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki

İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasında ilişki var olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır.

İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon tablo 4.6' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: İngilizce dersine ait tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon

		tutum	akademik başarı
tutum	Pearson Korelasyon	1,000	,514**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	402,000	402
akademik başarı	Pearson Korelasyon	,514**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	402	402,000

** p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.51$, $p<.05$).

5. Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişki

Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon tablo 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: İngilizce dersine ait tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon

		tutum	akademik başarı
tutum	Pearson Korelasyon	1,000	,314**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	402,000	402
akademik başarı	Pearson Korelasyon	,314**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	402	402,000

** p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine ait akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.31$, $p<.05$).

4. ve 5. alt problemlerin yorumları aşağıda birlikte verilmiştir:

Tutumlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi sınavan ve öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları ile bu dersteki başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varan; Saracaloğlu- Varol (2007), Varol-Evin (2005), İnal vd. (2005), Ushida (2003), Yashima (2002), Saracaloğlu (1996, 2000), Chambers (1999), Mitchell-Myles (1998), House-Prison (1998), Selçuk (1997), Ellis (1994); Hsiang (1992), Cross (1988), Krashen (1987), Gürel (1986), Schibeci-Riley (1986), Newfield-McElyae (1983), Gardner-Lambert (1972) ve Gardner-Lambert (1959)'in bulgularıyla araştırmanın bu bulgusu paralellik göstermektedir. Yine, Cenoze (2002) de araştırmasında tutum ve akademik başarı arasında karşıt (zıt) bir ilişki saptamıştır. Araştırmaya göre, yaşı büyük olan öğrencilerin dile karşı tutumları, yaşı küçük olanlara göre daha düşük fakat başarıları daha fazladır. Buna karşın; Keskin (2003), Lanara (1999) ve Oller vd. (1980), araştırmalarında, tutum ile akademik başarı

arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlar, Karaş (1997) ise ikisi arasında zayıf bir ilişkinin var olduğunu belirtmiştir.

Tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorgulamak için yaptıkları araştırmalarında, Kan-Akbaş (2006) da öğrencilerin kimya dersine ilişkin tutum puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine, Güven (2008) öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması ile Sosyal Bilgiler dersi karne notlarının ortalaması arasında pozitif yönde ancak çok anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlköğretim 8. sınıf ve Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediği, İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında farklılık olup olmadığı ve İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada alt problemler doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer verilmiştir.

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İngilizce dersi akademik başarı puanı 5 olan öğrencilerin İngilizce dersine ait tutum puanları en yüksek ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla, İngilizce dersine ait akademik başarı puanı 5 olan İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, diğer akademik başarı puanlarına sahip olan öğrencilere göre daha

olumlu olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı puanı 2 olan ğrencilerin İngilizce dersine ait olumlu tutumu ise, diğer İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre daha azdır. Sonuç olarak, İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri açısından, İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine ait tutum puanları anlamlı bir Şekilde farklılaşmaktadır.

2. Anadolu Lisesi 11. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık grlmştir. İngilizce dersi akademik başarı puanı 5 olan ğrencilerin, İngilizce dersine ait tutum puanları en yüksek ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla, İngilizce dersine ait akademik başarı puanı 5 olan Anadolu Lisesi 11. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer akademik başarı puanlarına sahip olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı puanı 1 olan ğrencilerin İngilizce dersine ait olumlu tutumu ise, diğer Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerine göre daha azdır. Sonuç olarak, Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileri açısından, İngilizce dersine ait akademik başarı puanlarına göre İngilizce dersine ait tutum puanları anlamlı bir Şekilde farklılaşmaktadır.

3. İlköğretim 8.sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11.sınıf ğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark grlmştir. İlköğretim 8.sınıf ğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, Anadolu lisesi 11.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu, İngilizce dersine yönelik tutumlar ile okul tipi ve buna paralel olarak da öğrencilerin yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

4. İlköğretim 8.sınıf ğrencilerinin akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

5. Anadolu Lisesi 11.sınıf ğrencilerinin akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Sonuç olarak her iki grupta da tutumla akademik başarı arasında olumlu bir ilişki vardır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal özellikleriyle bir bütündür. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin, öğretim programının, kullanılacak materyaller, takip edilecek yöntem ve tekniklerle birlikte belirlenmesi, planlanması ve uygulanması aşamalarında, öğrencinin öğrenmesini sağlamak ve başarısını arttırmak için, bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklere de yer verilmeli ve duyuşsal özellikleri, öğretime hizmet eder nitelikte geliştirme amacı güdülmelidir.
2. Öğrenci başarısını değerlendirmede, öğrencinin sahip olduğu bilişsel yeterliklerinin yanı sıra derse ait tutum, motivasyon, kaygı düzeyi, bireysel farklılıkları gibi duyuşsal özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Dil öğrenme sürecinde de bireysel özelliklerden biri olan hislerin rolü mutlaka dikkate alınmalıdır.
4. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde hedef dile, hedef dili konuşan kişilere, hedef dilin kültürüne, ikinci dili öğrenmenin sosyal değerine, hedef dilin özel kullanımlarına, kendi kültürlerinin bir parçası olarak kendilerine yönelik farklı tutumlara sahip olduğu unutulmamalıdır. Tutumun doğuştan getirilen bir özellik olmadığı ve değiştirilebileceği gerçeğinden hareketle öğrencilerin özellikle İngilizce dersine karşı tutumunu olumlu yönde geliştirmek için:

- a) Öncelikle öğretmenlere, daha nitelikli ve verimli bir eğitim ve öğretime ulaşmaya yönelik olarak, hem bilişsel, hem de duyuşsal giriş davranışları ve bunların değerlendirilmesi konularında zaman zaman hizmet-içi eğitim verilmesi,
- b) Öğretmenlerin daha sene başında, öğrenme ve akademik başarının sağlanmasında rolü olan, öğrencilerin hedef dile karşı tutumları, kaygı düzeyi, motivasyonu, ilgisi, ihtiyacı, bireysel farklılıklarını içeren duyuşsal özelliklerini belirleme ve olumsuz olanların ortadan kaldırılmasına ilişkin öğrencilere yardım etme aşamasında yapılması gerekenler konusunda çalışmalar gerçekleştirmesi,
- c) Öğrencilerin, öğrenme stilleri ve özellikle İngilizce dersine karşı tutumları gibi duyuşsal giriş davranışları açısından birbirinden farklılık gösterdiği gerçeğinden hareketle, uygun öğretim etkinlikleri düzenleme yoluna gidilmesi,
- d) Öğretim etkinlikleri çerçevesinde, öğretmen tarafından öğrencilere hitap eden CD, video, resim, oyun, şarkı, teyp, okuma kitabı, dil laboratuvarları, duvar resimleri, posterler, **flash cards**, projeksiyon ve televizyon gibi araç- gereç ve materyallerle zenginleştirilmiş öğretme- öğrenme ortamında, derse ilgi ve sevginin arttırılması, idareciler tarafından da araç- gereç ve materyal konusunda öğretmenlere gereken desteğin verilmesi,
- e) Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumunu değiştirmek ve tutumu olumluya çevirmek için, başarısızlığa yol açan engelleri ortadan kaldırarak, onlara başarılı olma imkanı sağlanması,

- f) Öğrencilere, derse aktif olarak katılabilecekleri, öğrenci- öğretmen iletişiminin olumlu olduğu, öğrencilerin ilgi, yetenek, ihtiyaç, seviye, yaş ve bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler ve pekiştiricilerle bezenmiş etkili ve verimli bir sınıf ortamının temin edilmesi,
- g) Öğrencilerin yabancı dili konuşan kişilere ve onların kültürlerine olumlu tutumlar besleyen, dolayısıyla küresel fikirli ve farklı ırk ve etnik gruplara karşı sosyal ve psikolojik mesafesi az olan bireyler olarak yetiştirilmesi yoluna gidilmelidir. Bu da öğrencilere öğrendikleri yabancı dilin kendine has kültürünün tanıtılması yoluyla çeşitli önyargıların ortadan kaldırılması ve öğrencileri, dünyayı birlikte paylaştıkları diğer insan ve kültürlerle karşı saygı duyan dünya vatandaşları olarak yetiştirmekle gerçekleşebilir.

Unutulmamalıdır ki, öğretmenler, öğrencilerin duygularına saygı gösterdiği ve onların ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına hitap eden uygulamaları hayata geçirdiği ölçüde öğrencilerin derse karşı tutumu olumlu olacaktır.

Yapılan araştırmaların yabancı dil öğretim programı, öğretme-öğrenme etkinlikleri, takip edilecek yöntem ve tekniklerin planlanması ve uygulanması konusunda idareci, öğretmen ve öğrencilere katkıda bulunacağı göz önüne alınarak, dil öğreniminde akademik başarıyı etkilediğine inanılan tutum, motivasyon, bireysel farklılıklar, kaygı, kültürler arası tutumlar gibi konularda daha fazla araştırma, farklı kurum ve düzeylerde yapılmalı ve duyuşsal alanın etkilerine daha fazla ışık tutulmalıdır.

Sonuç olarak, öğrenme ve akademik başarıyı değerlendirme konusunda duyuşsal özelliklerin önemi göz önünde bulundurulmalı, bu özelliklerin ölçülmesine ilişkin ölçekler geliştirilmesi suretiyle, ölçülmesi yoluna gidilmelidir.

KAYNAKÇA

Akdemir, E. (2009). *Akıllı Tahta Uygulamalarının Öğrencilerin Coğrafya Ders Başarıları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgül, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygıları İle Algıladıkları Öğretmen Sosyal Desteğinin Cinsiyete Göre Matematik Başarılarını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alaz, A.(2007). *Coğrafya Öğretiminde Çoklu Zeka Uygulamaları*. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anderson, L. W. (1988). Attitudes and Their Measurement. *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Ed. John P. Keeves. New York: Pergamon Press. s. 421- 426.

Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London: The Falmer Press.

Arkonuç, S.A.(1998), *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi* (Gözden Geçirilmiş İkinci Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Atlı, I. (2008). *Young Language Learners' Attitude Towards English Lessons in Turkish Elementary Schools*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, O. (1987). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 173.

Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Baker, C. (1995). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi* (5. Basım). Ankara: Feryal Matbaası.

Başol, G. (1997). “Sınav Sıklığının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi” <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/582.pdf>, (22.01.2010).

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel psikolojide Tutumlar*. (Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi) İstanbul: Yalkın Ofset Matbaası .

Baysal, A. C.; Tekarslan, E. (1987). *Davranış Bilimleri I-II*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

Csizér, K.; Dörnyei, Z. (2005). ‘The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort’, *The Modern Language Journal*. Cilt: 89, Sayı: 1, s. 19-36.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü* (2. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirtaş, H.; Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.

Deniz, L. (1994). *Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)' nin Geçerlik, Güvenirlik, Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama. Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Dikbaş, Y.; Hasırcı- Kaf Ö. (2007). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt: 9, Sayı: 2, s. 69- 76.

Edwards, A. L. (1957). *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erdoğan, M. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 5, Sayı: 17, s. 95- 106.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (Genişletilmiş 7. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları ve Cinsiyetleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Francis, L. J.; Greer, J.E. (1999). Attitude toward Science among Secondary Pupils in Northern Ireland: Relationship with Sex, Age and Religion. *Research in Science and Technology Education*. Cilt: 17, Sayı: 1, s. 65- 75.

Freedman, J. L.; Sears, D. O.; Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* (3. Basım). (Çev: Ali Dönmez). Ankara: Ara Yayıncılık.

Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1972). *Attitudes And Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gardner, R. C.; MacIntyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*. Sayı: 43, s. 157-194.

Genç, G.; Aksu M. B. (2004). *İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Gençtürk, Ö. (2001). *Meslek ve Anadolu Meslek Liselerinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

González- Ardeo, J. M. (2003). Attitude Towards English And ESP Acquisition as an L2 or L3 at University. *Ibérica*. Sayı: 6. s. 109- 133.

Gömlüksiz, M. N.; Onur, E. (2005). “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi”, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-onur.htm>, (12.01.2009).

Günday R. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 175. s. 210- 229.

Güven, H. (1995). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Türkiye’de Fransızca Öğretimi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güven, B. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 12, S: 1, s. 35- 54, Nisan.

House, J.D.; Prinson S.K. (1998). Student Attitudes and Academic Background as Predictors of Achievement in College English. *International Journal of Instructional Media*, Cilt: 25, Sayı: 1, s. 29- 43.

İnal, S.; Evin, İ.; Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation between Students’ Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement (Yabancı Dil Ve Yabancı Dil Edinimi İle Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki). *Dil Dergisi: Language Journal*. Sayı: 130, s. 37- 52.

İnceoğlu, M. (1993), *Tutum, Algı ve İletişim*. Ankara, Verso Yayınları.

İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim* (3. Basım). Ankara: İmaj Yayınevi.

Johnson, K.; Johnson, H. (2002). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

Kağıtçıbası, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10.Basım). Sosyal Psikoloji Dizisi, 1, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kan, A.; Akbaş, A. (2006). Affective Factors That Influence Chemistry Achievement (Attitude and Self-Efficacy) and The Power of These Factors to Predict Chemistry Achievement-I. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*. Cilt: 3, Sayı: 1, s. 76-85.

Kavcar, C., Oğuzkan, F.; Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keskin, H. K.; Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. Cilt:1, Sayı: 1, s. 20-32. Ankara.

Krashen, S.(1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. UK: Prentice Hall International Ltd.

Larsen- Freeman, D. (1985). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Mayo, M. P.; Lecumberri, M. L. (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

McDonough, J.; Shaw, C. (1998). *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide. Applied Language Studies*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

McLaughlin, B. (1991). *Theories of Second-Language Learning*. GB: Edward Arnold, A division of Hodder& Stoughton.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9, 10, 11. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Problem Yayınları.

Öztürk, C.; Baysal, N. (1998). *İlköğretim 4 – 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. 15 – 16 Ekim 1998 Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Pehlivan, H. (1997). Tutumların Doğası ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Cilt: 22, Sayı: 233 Ankara: Haziran.

Richards, J., C.; Platt, J.; Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.

Saracaloğlu, A. S.; Varol, S. R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama: Journal of Theory and Practice in Education*. Cilt: 3, Sayı: 1, s. 39- 59.

Saruhan, Ş. (2008). *Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schumann, J. H. (1978). Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Jack C. Richard. Massachusetts: Newbury House Publishers.

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

Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Eğitiminin Önemi. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tolan, B. (1983). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.

Tolan, B.; İsen, G .; Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum*. Ankara: Teori Yayınları.

Ushida, E. (2003) The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*. 2005, Cilt: 23, Sayı: 1, s. 49- 78.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar* (3. Basım). İstanbul: Alkım Yayınları.

Üredi, I.; Üredi, L. (2005). “Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümüne ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir program değerlendirme çalışması”, <http://www.istekkart.com/edu7dergi2/edu7/makale5.doc>, (20 Şubat 2008).

Üstündağ, N. (2001). *Müfredat Laboratuar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yanpar, T. Ş. (1994). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:10, s. 43- 48.

EKLER

Ek 1. İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ YÖNERGESİ

Sevgili Öğrenci,

Uygulanacak olan bu tutum ölçeğinin amacı; İngilizce dersine ait görüş ve düşüncelerinizi belirlemektir.

Aşağıda İngilizce dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 20 adet cümle bulunmaktadır.

Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki beş seçenekten duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz ve size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde verilmiştir.

İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru yada yanlış olması söz konusu değildir.

Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız.

Cevaplama süresinde herhangi bir kısıtlama yapılmayacaktır.

Verdiğiniz cevaplar İngilizce ders notunuzu hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Uygulanacak olan ölçeğe katılımınız adı geçen araştırmaya önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Göstereceğiniz çabadan dolayı teşekkür ederim.

YEŞİM ANBARLI KIRKIZ

Ek 2.

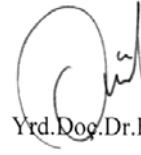
ADI/SOYADI:
OKULU:

SINIFI:**NO:****İNGİLİZCE DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ**

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

Ek 3.**İLGİLİ MAKAMA**

“Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” başlıklı veri toplama aracımın Yeşim Anbarlı tarafından kullanılmasında herhangi bir sakınca yoktur. Kendisine gereken izin tarafımızdan verilmiştir. Bu yazı ilgilinin isteği üzerine kendisine taranarak elektronik posta ile iletilmiştir. Gereğini bilgilerinize sunarım. 02.03.2009



Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN

Adres:Çanakkale Onsekiz Mart Üni.
Eğitim Fak. İlköğretim Bölümü
C1-112 nolu ofis ÇANAKKALE

Tel:02862171303 (3112)

Ek 4.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 20793
Konu : Yeşim ANBARLI KIRGIZ'ın
Araştırma İzni

20 NISAN 2009

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15/04/2009 tarihli ve 601 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 28/04/2009 tarihli ve 30729 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Yeşim ANBARLI KIRGIZ'ın "Öğrencilerin İngilizce dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için hazırlamış olduğu anketi Gaziemir İlçesi Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi, Buca İlçesi Fatma Saygun Anadolu Lisesi, Buca Anadolu Lisesi, Buca 85. Yıl Anadolu Lisesi ve Bornova Anadolu Lisesi 11. Sınıf Öğrencileri ile Gaziemir İlçesi Emlak Bankası Gazikent İlköğretim Okulu, Atatürk İlköğretim Okulu, Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu ve Buca İlçesi Gazi İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı" doldurularak araştırmanın iki örneğinin CD'ye aktarılarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Erdal Bayhan
Erdal BAYHAN
Vali a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Onaylı Anket Formu (1 Adet 2Sayfa)
- 4) Araştırma Tamamlandıktan Sonra, Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

BUCA ANADOLU LİSESİ EVRAK KAYIT	
KAYIT TARİHİ	28.05.2009
SAYI	903
HAVALİ GEREĞİ	
BİLGİ	
ADANAN	1
KAĞITLAR	5 Adet



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>

