

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARZU ASLITÜRK

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SUBHAN EKŞİOĞLU

HAZİRAN 2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARZU ASLITÜRK

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ SUBHAN EKŞİOĞLU

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

 İmza
Arzu ASLITÜRK

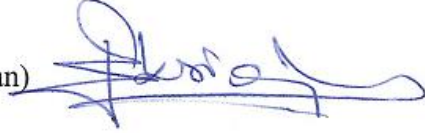
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU (Danışman)



Üye Dr. Öğr. Üyesi Hasan TABAK



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16.07/2019

(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk Tutkun

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesine bağlı olarak giderek daha da küreselleşen 21.yy'da bireylerin sahip olması gereken nitelikler ve yeterlilikler de değişmektedir. Bu nedenle her bireyin kişisel, mesleki ve toplumsal açıdan bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Bu becerilerin başında da bireyin hem anadilinde hem de yabancı dilde etkili iletişim kurabilmesi, kendini ifade edebilmesi gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı bu noktada belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü toplumların varlıklarını sürdürebilmesi, ülkeler arası siyasi, ekonomik ve kültürel hareketliliğin devamı için tüm bireylere zaman, mekân ve yaş sınırlaması yapılmaksızın eşit eğitim-öğretim fırsatı tanınmalıdır. Bu bağlamda yabancı dil eğitiminin yaşam boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma ortaokul kademesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu iki olgunun çeşitli değişkenler aracılığı ile ele alındığı çalışmanın literatüre anlamlı katkılar sağlaması umut edilmektedir.

Tez çalışmamın her aşamasında bilgisini, tecrübesini ve zamanını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan ve yol gösteren çok değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU' na, önerileri ve yorumlarıyla çalışmama ışık tutan Arş. Gör. Levent ERTUNA' ya, yüksek lisans hayatıma anlam katan, başından sonuna kadar tüm bu yoğun ve zorlu süreci beraber yaşadığım, meslektaşım, sevgili arkadaşım, Gizem BAYRAM' a, tüm hayatım boyunca yanımda olan, umutsuzluğa kapıldığım anlarda bana olan inançları ve sevgileri ile desteklerini her daim hissettiğim, sabır ve özveri ile beni bu günlere getiren canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Aslıtürk, Arzu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Subhan Ekşioğlu

Haziran, 2019. xv+101 Sayfa.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları ve bu iki yapı açısından cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Kaynarca ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak belirlenmiştir, örnekleme ise ilçedeki 358'i kız, 386'sı erkek öğrenci olmak üzere toplam 744 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumlar ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacı ile Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen 17 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla ise Hancı-Yanar (2008) tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği (İYTÖ) kullanılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle bağımlı değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile

bakılmıştır. İngilizce dersine yönelik tutumlar ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme açısından, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda Mann-Withney U testi; ikiden fazla olan gruplarda Kruskal-Wallis testi kullanılarak incelenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki verilerin normal dağılmaması sebebiyle Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiş; İngilizceye yönelik tutumun YBÖEÖ'nün alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında da orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırma kapsamında; hem yaşam boyu öğrenme hem de yabancı dil tutumu açısından cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından Gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, Öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul türü bakımından ise ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmazken, yabancı dil tutumu açısından farklılık imam hatip ortaokulu öğrencilerinin lehine sonuçlanmıştır. Elde edilen bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında detaylı şekilde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Eğilim, Yabancı Dil, İngilizce, Tutum.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LESSON AS A FOREIGN LANGUAGE

Aslıtürk, Arzu

Master Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences,
Subfield of Lifelong Learning

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Subhan Ekşioğlu

June, 2019. xv+ 101 Page.

In this study, it was aimed to investigate whether there is a difference between lifelong learning tendencies of secondary school students and their attitudes towards English as a foreign language and their differences in terms of gender, class level and type of school.

The population of the study was determined as secondary school students in Kaynarca district of Sakarya province in 2017-2018 academic year, the sample of the study consists of 744 students, 358 of whom are girls and 386 of them are boys.

In the study, the relationships between the attitudes towards the English course and the sub-dimensions of the English as a foreign language and the lifelong learning were examined. Correlational survey model was used to examine these relationships. The 17-item Lifelong Learning Tendency Scale developed by Erdoğan and Aarsal (2015) was used to measure participants' lifelong learning trends. In order to measure the attitudes of the participants towards the English course, a 30-item English Attitude Scale, which was developed by Hancı-Yanar (2008), was used.

In the analysis of the data, firstly the dependent variables were normally distributed and Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk were examined with normality tests. In terms of the attitudes and sub-dimensions of English course and lifelong learning,

the differences between the groups with respect to gender, class level and school type variables were determined by Mann-Whitney U test in two groups; Kruskal-Wallis test was used in groups of more than two. Spearman Rho correlation coefficient was used for the relationship between lifelong learning trends and attitudes towards English course as a foreign language.

In the study, there was a moderate significant relationship between students' lifelong learning tendencies and attitudes towards English course as a foreign language; the relationship between the attitudes towards English and the sub-dimensions of the Lifelong Learning Tendency Scale was found to be moderately significant.

In the scope of the research; in terms of both lifelong learning and foreign language attitudes, a significant difference was found in favor of female students according to gender. While there were no significant differences in terms of openness to development in terms of class levels, a significant difference was found in the willingness to learn subscale and lifelong learning trends. In terms of school type, there was no significant difference in lifelong learning tendencies of secondary school and imam hatip secondary school students, but in terms of foreign language attitude the difference resulted in favor of imam hatip secondary school students. The findings related to the concepts were discussed in detail in the literature and suggestions were made.

Keywords: Lifelong Learning, Tendency, Foreign Language, English, Attitude.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|-----|
| BİLDİRİM..... | iv |
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI..... | v |
| ÖN SÖZ | vi |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT | ix |
| TABLolar LİSTESİ | xv |
| BÖLÜM I | 1 |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1 PROBLEM CÜMLESİ..... | 3 |
| 1.2 ALT PROBLEMLER..... | 3 |
| 1.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İle İlgili Alt Problemler | 4 |
| 1.2.2 Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Alt Problemler | 4 |
| 1.2.3 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Alt Problem | 4 |
| 1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 4 |
| 1.4 SAYILTILAR | 5 |
| 1.5 SINIRLILIKLAR | 6 |
| 1.6 TANIMLAR | 6 |
| 1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR..... | 6 |
| BÖLÜM II..... | 8 |
| ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 8 |
| 2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ | 8 |
| 2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme | 8 |
| 2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Gelişimi | 13 |
| 2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi..... | 18 |

| | |
|---|----|
| 2.1.4 Avrupa Birliği Dil Politikası Bağlamında Yaşam Boyu Öğrenme | 20 |
| 2.1.5 Tutum..... | 24 |
| 2.1.5.1 Tutumun öğeleri | 26 |
| 2.1.5.2 Tutumun oluşumu..... | 28 |
| 2.1.5.3 Tutumun ölçülmesi..... | 29 |
| 2.1.6 Yabancı Dil ve Tutum | 30 |
| 2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 34 |
| 2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İle İlgili Araştırmalar | 34 |
| 2.2.2 Yabancı Dil Tutumu İle İlgili Araştırmalar | 37 |
| 2.3 ALAN YAZIN TARAMASININ SONUCU | 43 |
| BÖLÜM III..... | 44 |
| YÖNTEM..... | 44 |
| 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ | 44 |
| 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM | 44 |
| 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 46 |
| 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI | 50 |
| 3.5 VERİLERİN ANALİZİ..... | 50 |
| BÖLÜM IV | 54 |
| BULGULAR | 54 |
| 4.1 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 54 |
| 4.1.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Düzeyine İlişkin Bulgular | 54 |
| 4.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular | 57 |
| 4.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular | 58 |
| 4.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular | 59 |

| | |
|--|----|
| 4.2 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 60 |
| 4.2.1 Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular | 60 |
| 4.2.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular | 64 |
| 4.2.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular | 65 |
| 4.2.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular | 67 |
| 4.3 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDA ANLAMLİ BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR | 69 |
| BÖLÜM V..... | 71 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 71 |
| 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA | 71 |
| 5.1.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar | 71 |
| 5.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar | 73 |
| 5.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar | 74 |
| 5.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar | 75 |
| 5.1.5 Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar | 75 |
| 5.1.6 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar | 77 |
| 5.1.7 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar | 78 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.8 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar | 79 |
| 5.1.9 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar | 80 |
| 5.2 ÖNERİLER | 81 |
| 5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler | 81 |
| 5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler | 83 |
| KAYNAKÇA..... | 84 |
| EKLER | 95 |
| EK-1 ANKET FORMU | 95 |
| EK-2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ | 98 |
| EK-3 İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ | 99 |
| EK-4 KAYMAKAMLIK OLURU | 100 |
| ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ..... | 101 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Örneklemnin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Düzeyine Göre Dağılımı | 45 |
| Tablo 2. Ölçeklere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları | 49 |
| Tablo 3. Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları | 51 |
| Tablo 3. Devamı..... | 52 |
| Tablo 4. YBÖEÖ'nün maddelerine verilen ilişkin Frekans ve Yüzde Tablosu | 54 |
| Tablo 4. Devamı..... | 55 |
| Tablo 5. YBÖEÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler | 56 |
| Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları | 57 |
| Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis testi Sonuçları | 58 |
| Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul türüne göre Mann-Withney U testi Sonuçları | 60 |
| Tablo 9. İYTÖ'nün maddelerine verilen ilişkin Frekans ve Yüzde Tablosu..... | 61 |
| Tablo 9. Devamı..... | 62 |
| Tablo 9. Devamı..... | 63 |
| Tablo 10. İYTÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler | 64 |
| Tablo 11. İngilizceye Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları | 65 |
| Tablo 12. İngilizceye Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 13. İngilizceye Yönelik Tutumların Okul Türüne Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları | 68 |
| Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki | 69 |

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu ve alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ile araştırmada kullanılan simgeler ve kısaltmalar yer almaktadır.

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme bireyin tüm hayatı boyunca öğrenmeye güdülenmesi, aktif olarak öğrenme faaliyetlerine katılması ve bireyde kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi felsefesine dayanmaktadır. Avrupalı toplumlar eğitim politikalarını ve mesleki ilerlemelerini insan odaklı uygulamalar üzerine kurmakta ve yaşam boyu öğrenme olgusunu bu politikalar ile somutlaştırmaya çalışmaktadırlar (Toprak ve Erdoğan, 2012: 70). Bireyin toplumsallaşma sürecinde uyum göstermesi, ekonomik ve sosyal hayatını idame ettirebilmesi yaşam boyu öğrenmenin başlıca amaçlarındandır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre hem bireysel gelişim ve ilerleme hiçbir zaman son bulmayacak hem de toplumların devamlılığı için gerekli olan nitelikli iş gücü temin edilmiş olacaktır (Samancı ve Ocakcı, 2017: 713).

Her toplumun yaşam boyu öğrenme kapsamında farklı uygulamaları bulunmaktadır. Bazı ülkeler yaşam boyu öğrenmeyi yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirirken; bazı ülkeler ise bu kavramı sürekli eğitim olarak görmekte ve herhangi bir yaş grubuna hitap etmeksizin tüm bireyleri kapsayan çalışmalar yapmaktadır. Bununla birlikte, uluslararası kuruluşların da yaşam boyu öğrenme kavramına bakış açılarında ve yaklaşımlarında farklılıklar bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) bireyin kişisel gelişiminin ve kendini gerçekleştirmesinin önemini vurgularken, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) eğitim ve

öğretimin teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile ilişkisine odaklanmaktadır. Avrupa Birliği ise bilgi temelli toplum seviyesine ulaşabilmek için eğitimde yeni yaklaşımların izlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012: 76).

Türkiye’de ise yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışmalar Avrupa Birliği adaylığına girme süreci ile gündeme gelmiş ve teknolojideki ilerlemelerin de etkisi ile yaşam becerileri kazanma, insan gücü yetiştirme, dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıla hitap eden konular ön plana çıkmıştır. Bundan dolayı, eğitim öğretimin sadece belli zaman aralıklarında belirli bir kitleye verilmesi toplumsal refaha ulaşmak için gereken ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmış; bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterlilikleri yenilemeleri, güncellemeleri zorunlu hale gelmiştir ve yaşam boyu öğrenme stratejileri göz önünde tutularak, ülkenin uzun vadede hedeflerinin belirlendiği kalkınma planları hazırlanmıştır.

2000 yılında Devlet Planlama Teşkilatı tarafından oluşturulan ve 2001-2005 yıllarını içeren Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmeye yönelik hedef şu şekilde açıklanmaktadır: "Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacak, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir." (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000: 84, m.693). Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim alanında gerçekleştirdiği yenilikleri, gelişmeleri ve politikaları takip etmek; Türkiye’nin yaşam boyu eğitim konusunda belirleyeceği politikalarda yol gösterecek ve Avrupa Birliği’ne uyum sağlama sürecinde Türkiye’ye yardımcı olacaktır. Bunun yanında işsizlik, istihdam ve dil öğrenimi gibi konular da yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilecektir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Çağımız ekonomilerinin bilişim teknolojilerine ve hizmet sektörüne verdiği önem ve değer göz önünde bulundurulursa; eğitimdeki değişimlerinde bu talepler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirildiği fark edilir. Bundan ötürü; bireyler etkin problem

çözme, eleştirel düşünebilme, bilgisayar okuryazarlığı gibi becerilerle donatılmalıdır. Özellikle örgün eğitim kapsamı dışında olan bireylerin bu beceri ve yeterliliklere sahip olabilmesi yaşam boyu eğitim süreci ile mümkün hale gelebilmektedir (MEB, 2009, 20; Akt: Adabaş, 2016: 10).

Yaşam boyu öğrenme beraberinde eğitime yansıyan stratejiler ve politikalar yabancı dil öğrenme gerekliliğinin oluşmasına neden olmuştur. Bununla birlikte; bilgi birikiminin artması, küreselleşme, internetin yaygınlaşması, toplumlar arası sosyal ve ekonomik faaliyetlerin artması da yabancı dil öğrenmeyi; sadece okul çağındaki bireylerin değil yetişkinlerin de yaşam boyu öğrenme kapsamında sahip olması gereken becerileri arasına dâhil etmiştir (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015: 261). Eğitim alanındaki bütüncül yaklaşımlar da küreselleşme, çeşitlilik, hoşgörü, saygı ve öz farkındalık kavramlarını desteklemektedir. Etkili yabancı dil öğretimi de bireye bu kavramları kazandırarak daha barışçıl ve demokratik bir dünya düzeni oluşturmayı hedeflemektedir ve bu öğretimi gerçekleştirmek de yaşam boyu öğrenme bilincinin geliştirilmesine bağlı olmaktadır (Can,2011). Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

“Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?”

1.2 ALT PROBLEMLER

Araştırmanın temel problemine dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İle İlgili Alt Problemler

Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;

1. Cinsiyetlerine,
2. Sınıf düzeylerine,
3. Okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2.2 Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Alt Problemler

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları;

1. Cinsiyetlerine,
2. Sınıf düzeylerine,
3. Okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2.3 Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Alt Problem

Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alan yazın incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil öğreniminin yeterli seviyede incelenmediği görülmüştür. Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil edinimleri ve tutumları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Cevher, Atagül ve Enser, 2016: 277). Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını yaşam boyu öğrenme bağlamında tespit etmektir. Bireylerin yabancı dil ile ilgili inançlarının ve

tutumlarının başarıyı arttırmada veya engellemede etkisi olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilse de, bu konunun değişik yaş gruplarında, eğitim kurumlarında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında incelendiği araştırma sayısı çok azdır (Kaçar ve Zengin, 2009: 58). Bununla birlikte; birey bilinçli veya bilinçsiz olarak daima çevre ve toplum ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim neticesinde bireyin düşünceleri, davranışları, becerileri ve algıları sürekli olarak yenilerek değişim göstermektedir. Fakat eğitim ve öğretimin yalnızca çocuk ve gençleri kapsadığı düşüncesi yaşam boyu öğrenme kavramının gelişimi için önemli bir engel teşkil etmektedir (Akın, 2016: 27). Aynı zamanda, eğitim sürecinde bireyin yabancı dile karşı olan tutumunun bilinmesi ve dil öğretim programının buna göre düzenlenmesi eğitimin niteliği açısından verimi ve başarıyı arttıracak etkidir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016: 206). Yabancı dil bilmenin gitgide önem kazandığı günümüzde, bireylerin yabancı dile karşı geliştirdiği tutumun yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisinin incelenmesi, bu konuda yapılacak olan çalışmalara yön vermesi bakımından değer taşımaktadır.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için “Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan bu çalışmanın bulgularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dile yönelik tutum konusunda inceleme yapacak olan diğer araştırmacılara ve ilgili alan yazına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4 SAYILTILAR

1. Ölçek sorularına verilen cevaplar öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrencilerin görüşlerine göre saptanabilir.

3. Yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutum öğrencilerin görüşlerine göre saptanabilir.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Kaynarca ilçesindeki 7 okul ve 744 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma ortaokullar ve imam hatip ortaokulları ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Eğilim: Bireyin belli bir görüş, kanı, tutum ve davranışa olan yatkınlığı; yetenek ve beceri kazandıran bir ilgi alanına olan yakınlığı (BSTS / Yöntembilim Terimleri Sözlüğü 1981).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1997: 1).

Yaşam Boyu Öğrenme: bireylerin yaşamları boyunca hem kendilerinin hem de ortak yaşam sürdürdüklerinin yaşam kalitesini yükseltmek için kişisel, toplumsal ve mesleki uzmanlık gelişiminin tamamlanması süreci (Toprak ve Erdoğan, 2012: 72).

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|-------|--|
| AB | : Avrupa Birliği |
| CCC | : Council for Cultural Co-operation (Kültürel İşbirliği Konseyi) |
| DPT | : Devlet Planlama Teşkilatı |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| MEGEP | : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi |

- NATO : North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
- OBM : Ortak Başvuru Metni
- OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
- PISA : Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
- TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
- UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
- YBÖ : Yaşam Boyu Öğrenme

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümü yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yabancı dil tutumu ile ilgili kuramsal açıklamaları ve bu iki kavramı inceleyen ilgili yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları içermektedir.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Sürekli değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında, bireyler buldukları zamana uyum sağlayabilmek adına kendi beceri ve yeterliliklerini devamlı yenilemek durumundadırlar. Bu gelişme ve değişimlere adaptasyon sağlama, sadece okul dönemlerinde öğrenilen bilgilerle mümkün olamadığından, bireyin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir.

Bununla birlikte teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi insanlar için yeni ihtiyaçların oluşmasına neden olmaktadır ve formal eğitim bu ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Akın, 2016). Bundan dolayı, eğitim sistemi geleneksel eğitim kavramı sınırlarının ötesine geçerek, toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerini yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla ele almalıdır.

Aksoy (2013), bilgi sunmayı ve kazandırmayı hedef alan klasik eğitim anlayışının yerini, 21. yüzyılda bilgiye ulaşma yollarını öğreten “öğrenmeyi öğrenme” kavramının ön plana çıktığını vurgulamıştır. Bu yeni eğitim anlayışına göre, hedef birey ve bireyin ihtiyaçlarıdır. Bireyin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için eğitim

politikaları, kurum ve kuruluşları da bu anlayışa uygun olarak düzenlenmelidir (Ersoy, 2009). Nitekim bireyin ve toplumun değişimlere ve gelişimlere uyum sağlayabilmesi için formal eğitimin de ötesinde süreklilik arz eden eğitim politikalarına gereksinim duyulmaktadır (Dağ, 2016).

MEB (2009) Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, yaşam boyu öğrenmeyi; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir anlayışla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla tüm yaşamı boyunca dâhil olduğu her türlü öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Öğrenme faaliyetinin belli zaman aralıkları ile sınırlandırılmaması, yaşam boyunca sürdürülmesi; nitelikli toplum olma bakımından önem taşımaktadır (Erdamar, 2011). Bu faaliyetin doğumdan ölüme kadar devam etmesi ise yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Diker Coşkun ve Demirel (2012) yaşam boyu öğrenme kavramını, öğrenme olanaklarının hayatın tümüne yayılan ve bireyin kapasitesi ile yeterliliklerini hayatı boyunca geliştiren devamlı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenmenin; erken çocukluk, okul ve yaşlılık dönemlerinde hem aile ve çevreden hem de örgün eğitimden edinilen tüm öğrenmeleri kapsadığını belirtmişlerdir. Yaşam boyu öğrenmenin temel hedeflerinden biri de, örgün eğitimi son bulan bireyin öz-öğrenmelerinin devamı için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerin bireye kazandırılmasıdır (Candy, 1991; Akt: Yurdakul, 2016). Bireydeki bu bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerin geliştirilmesi amacıyla kişisel, sosyal ve toplumsal yaklaşımlarla desteklenen öğretim faaliyetlerinin tümü yaşam boyu öğrenme kapsamındadır (Güleç, Çelik, Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kendi kişisel hedeflerini yerine getirmelerini sağlamada anahtar faktördür. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme, bireyle içinde yaşadığı toplum arasındaki ilişkide ve sosyal uyumu sağlamada kilit unsurdur (Smith, 2002: 50). Can (2011), öğrenmenin yalnızca okul ve toplum eğitimi aracılığıyla olmadığını; sosyal ve kültürel faaliyetler, hobiler, spor etkinlikleri ve gönüllü çalışmaların da yaşam boyu öğrenme kapsamında olduğunu vurgulamıştır.

Bu nedenle; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik farklılıklara bakılmaksızın örgün ve yaygın eğitim kurumlarına önemli sorumluluklar düşmektedir (Sağlam, Çıray ve Özüdoğru, 2011).

Erdamar (2011), endüstri ile eğitim arasında kuvvetli bir bağ olduğunu ve yaşanan teknolojik ilerlemelerle birlikte mesleki yeterliliklerin yenilenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı, bireylerin kişisel ve mesleki verim sağlayabilmek adına yaşam boyu eğitim almak mecburiyetinde olduklarını, ülkelerin de nitelikli elemanlar istihdam edebilmek için eğitim sistemlerinde sürekli güncelleme yapmaları ve yetişkin eğitimlerinin üzerine politikalar oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Uluslararası çerçeveden yaşam boyu öğrenme incelendiğinde, yapılmakta olan uygulamaların; siyasi olarak kazanmak için öğrenmek algısına dayandığını, kamusal olarak ise öğrenme faaliyetinin meşrulaştırıldığını göstermektedir (Kaya, 2014).

Yaşam boyu öğrenmede üç temel amaç hedef alınmıştır. Bunlar; yaşam boyu öğrenmede imkânlar oluşturarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünlüşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik ilerlemeyi sağlamaktır (DPT Özel İhtisas Komisyon Raporu, 2001: 10; Akt: Diker Coşkun ve Demirel, 2012). 2000 yılında ise yaşam boyu öğrenme hakkında bir tartışma ve fikir alışverişi başlatmak amacıyla yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi altı anahtar mesaj sunmaktadır. Bunlar;

1. Bireylerin bilgi temelli topluma sürekli katılımlarını sağlama konusunda gerekli olan becerileri ve yeterlilikleri kazandırmak veya bunları tazelemek,
2. Avrupa'nın en önemli değeri olan vatandaşlarına öncelik vererek insan kaynaklarına yapılan yatırım miktarını artırmak,
3. Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğine yönelik olarak, etkili metotlar geliştirerek eğitim ve öğrenme alanındaki yenilikleri tanınır hale getirmek,
4. Yeni öğrenme yöntemleri ve teknikleri geliştirerek ya da iyileştirerek eğitimin niteliğini artırmak,

5. Herkesin kolaylıkla daha kaliteli bilgilere ulaşmasını sağlamak, tüm Avrupa’da öğrenme imkânlarıyla ilgili tavsiyelerde ve teşviklerde bulunmak,

6. Yaşam boyu öğrenme fırsatlarından insanların gereksinim ve ihtiyaçlarına göre olabildiğince faydalanmasını sağlamak (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenme artık sadece eğitim-öğretimin bir yönü değildir; öğrenme durumlarının tüm süreçleri boyunca katılımın sağlanması için yönlendirici ilke olmalıdır (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). Bu kavram; eleştirel, sorgulayıcı, öğrenme merakına sahip, etkin ve katılımcı bireyler yetiştirmeyi hedef almalıdır (Kaya, 2014). Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2012), yaptıkları çalışmada yaşam boyu öğrenmeyi üç bileşen olarak değerlendirmişlerdir. Birinci bileşen örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmelerden; ikinci bileşen bireysel, sosyal ve mesleki gelişimlerden; üçüncü bileşen ise kişinin yaşam boyu öğrenme sürecine etki eden faktörlerden oluşmaktadır. Bireyin yaşam boyu öğrenme serüveni bu üç bileşenin birbiri ile etkileşimi aracılığıyla sağlanmaktadır.

Öğrenmeyi yaşam boyu sürdürebilmek için bireylere okul dışında da aktif olabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu öğrenme ortamları örgün (formal), yaygın (informal) ve doğal öğrenme ortamları olmak üzere sınıflandırılmıştır.

Örgün Eğitimle Öğrenme (formal learning): Eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşir, bireye geçerli bir diploma ve nitelikler kazandırarak tanınmasına yol açar.

Yaygın Eğitimle Öğrenme (non-formal learning): Genel eğitim-öğretim sistemlerinin yanında yer alır ve resmi sertifikalar ile sonuçlanmayabilir. Yaygın öğrenme; işyeri, sivil toplum örgütleri ve grupların (gençlik örgütleri, sendikalar ve siyasi partiler vb.) faaliyetleri aracılığıyla sağlanabilir. Aynı zamanda örgün eğitimi tamamlamak için kurulmuş olan hizmetler ve organizasyonlar (sanat, müzik ve spor dersleri veya sınavlara hazırlığa yönelik özel dersler gibi) ile de öğrenme gerçekleştirilebilir.

Doğal Öğrenme (informal learning): Günlük yaşamın doğal bir tamamlayıcısıdır. Örgün ve yaygın eğitimle öğrenmenin aksine, kasıtlı öğrenmeleri kapsamaz; bu sebepten dolayı bireyler günlük yaşantılardan edindikleri bilgi ve becerilerin farkına varamayabilirler (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000; Akt: Can, 2011).

Yaşam boyu öğrenme ise; örgün, yaygın ve doğal öğrenmenin her birinin dâhil olduğu, yaşamın tüm alanlarında etkin; zaman, mekân, yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik statü gibi kavramlardan bağımsız eğitim anlayışıdır. Yaşam boyu öğrenmenin hedefi, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda hayatlarını daha iyi idame ettirebilmeleri için ekonomik ve sosyal yaşamın tüm aşamalarına etkin bir şekilde katılımlarına fırsat tanımaktır. Kişisel gelişimin yanı sıra; rekabetçilik, aktif vatandaşlık, sosyalleşme ve istihdam edilebilme kavramları da yaşam boyu öğrenmenin felsefi temelleri arasında yer almaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Ekonomiye katkı sağlaması, sektördeki iş gücü ihtiyacını temin etmesi ve hayatlarını mutlu bir şekilde idame ettirebilmesi açısından bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile donatılması son derece önem arz etmektedir (Adabaş, 2016).

Yaşam boyu öğrenme bağlamında edinilecek en önemli beceri muhtemelen yaşam boyu öğrenme kavramına yönelik olumlu tutumların geliştirilmesidir. Yaşam boyu öğrenmeye olumlu tutum geliştiren bireylerin; yeniliklere ve değişimlere açık olması, öğrenmeye ilgi, istek ve heves duyması daha olası bir durumdur (Kılıç, 2014). Özetle yaşam boyu öğrenme; gelişmiş ülkelerde küresel dünyanın hızlı değişen koşullarına uyum sağlama, temeli mesleki eğitimle birlikte diğer eğitim alanlarına da dayanan bilgi ekonomisine ve bilgi toplumuna ulaşmak için insan kaynaklarına yatırım yapma aracı olarak görülebilmektedir (Uysal, 2009). Bundan dolayı, toplumsal değişimin ve gelişimin öncüsü ve aracısı olan öğretmen, öğretmen adayları ve ailelerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 1996; Akt: Kılıç, 2014).

Büyükdüvenci (1983), yaşam boyu eğitim kavramının evrenselleştirildiği ve birçok ülkede etkili bir biçimde uygulandığı takdirde toplumların kültürel, ekonomik ve

siyasal bağlamda şekil değiştireceğini savunmaktadır. Nitekim yaşam boyu öğrenme ilkesi toplumların ve bireylerin aydınlanması için gerekli en önemli unsur olarak görülmektedir. Birçok uluslararası kurum ve kuruluşun da yaşam boyu öğrenme kapsamındaki projeleri ve çalışmaları bu kavramın gelişmesine, önemsenmesine yol açmış; eğitim hayatının lisans dönemi ile son bulduğu düşüncesi yerini eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu düşüncesine bırakmıştır (Candy, 2000; Akt: Yurdakul, 2016). Bilgi çağını yakalayan gelişmiş ülkelerde; yaşam boyu öğrenme, hızlı bir şekilde artan bilgiye erişebilmek için önemli bir araç haline gelmektedir. Bireyler, edindikleri bilgi ve becerilerle pazarda yer bulabilecekler ve piyasaya rasyonel bir şekilde adapte olarak çok boyutlu insani gelişme hedefine ulaşabileceklerdir (Uysal, 2009).

2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Gelişimi

1960'lı yıllarda, yaşam boyu eğitim; mesleki eğitim ve yeniden eğitime vurgu yapmıştır. Ancak son yıllarda, tüm toplumsal kesimleri hedef alan her düzeyde eğitim tesislerinin yaygınlığını içeren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşlar tarafından sürdürülen yaşam boyu eğitim, okul eğitimini ve okul dışı eğitimi birleştiren ve sosyal amaçlar ile birlikte ekonomik hedefleri içeren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Uysal, 2009).

1961 yılında Dünya halklarının refahını ve ekonomik kalkınmasını sağlamak amacıyla kurulan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), ekonomik ve sosyal gelişmeler için gerek duyulan beceri ve temel bilgileri yaşam boyu öğrenme kapsamında bireye geçirmeyi hedeflemekte ve buna yönelik stratejiler ve politikalar oluşturmaktadır. OECD, toplumlarda geniş bir fikir birliği sağlayan, standart sınavlarla ülkelerin eğitim sistemlerini standart hale getirmeye yönlendiren, uluslararası boyutta başarıyı ölçen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlar geliştirmektedir (Vezne, 2017).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimde bilinçli ve sistematik olarak kullanılmamasına rağmen, 1965 yılında UNESCO Uluslararası Yetişkinler Eğitimini Geliştirme Komitesi sürekli eğitim konusu üzerine olan raporu gündeme getirmiştir. Bu raporda bireyin erken yaşlarından hayatının sonuna kadar süren yaşam boyu eğitim ilkesinin düzenlenmesi gerektiği bildirilmiştir. 1967 yılına gelindiğinde ise Kültürel İşbirliği Konseyi (CCC) eğitim alanındaki tüm çalışmalarının rehber ilkesinin yaşam boyu eğitim olacağını vurgulamıştır (Büyükdüvenci, 1983).

1970'li yıllara gelene kadar yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitiminin içinde ele alınmış ve özellikle mesleki eğitim sürecinde önem arz etmiştir (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2009; Akt: Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015). Kaliteli hayata yönelik gelişmeler ve insan ilişkilerinde denge arayışı sadece hükümetlerin görevi değildir. Bu yüzden çağın insanları; kendi payına düşen sorumlulukları ve bireysel davranışlarının küresel sonuçlarını anlayabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Faure, 1972).

Yaşam boyu öğrenme alanında ilk detaylı çalışmalar 1976 yılındaki UNESCO Genel Konferansı ile gündeme gelmiştir. Bu konferansta "Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir. Bu tür bir düzenlemede erkekler ve kadınlar kendi eğitimlerini bizzat kendileri gerçekleştirirler." şeklinde bir ifade benimsenmiştir (Diker Coşkun, 2009).

Yeşil Bülten 1993 yılında sürekli eğitim kapsamında hazırlanan ilk metindir. Bu metinde öngörülen işsizlerin tekrar piyasaya girmelerini sağlayacak mesleki eğitimleri sistematik bir hale getirmektir. Var olan mesleki ve teknik eğitim anlayışının yeni, çağdaş, teknolojik gelişmelerle birleştirilmesi bu bültende yer alan konulardandır. Avrupa Birliği eğitim ile ilgili konularda ülkelere direkt müdahale etmek yerine sorunlara yönelik proje geliştirmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda 1995 yılında ise halkın tüm kesimlerine hitap eden Beyaz Bülten: Öğrenen topluma doğru: Öğrenme ve Öğretme başlıklı bir diğer rapor hazırlanarak yaşam boyu

öğrenmenin amaçları ve yapılması gerekenler belirtilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

1996 yılı Avrupa'da yaşam boyu öğrenme konusunda dönüm noktasıdır. Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu'nun ortak kararı ile 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin okulla sınırlı kalmayarak; hayatın her yönüne yansıtılması, bireyin ihtiyaçlarına göre yapılandırılması ve tüm alanları kapsamaması gerektiği bu yıldan sonra önem kazanmıştır.

2000 yılında ise Avrupa Birliği'nin Lizbon'daki toplantısında on yıllık stratejik hedefler belirlenmiş ve Avrupa'da yaşamlarını sürdüren bireylere hayatlarının farklı evrelerinde ihtiyaç duyacakları eğitimlerin sağlanmasının önemi; gençler, yetişkinler ve işsizler için eğitim öğretim programları oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır (Samancı ve Ocakçı, 2017). Avrupa Birliği ayrıca, özellikle okul öncesi eğitimle başlayan ve yaşam boyunca farklı öğrenme ve eğitim alanlarının tümünde yaşam boyu öğrenme yaklaşımını kapsayan Sokrates programı olmak üzere eğitim alanındaki Avrupa işbirliğine yönelik önemli programları da desteklemektedir (Smith, 2002).

2001 Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Özel İhtisas Komisyon Raporu'na göre yaşam boyu öğrenmeye dair üç temel düşünce üzerinde durulmuştur. Bunlar;

1. Eğitim sisteminin tamamı, yaşam boyu öğrenecek bireyler yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır.
2. Yaygın eğitim sektöründen mümkün olduğunca faydalanılacaktır.
3. Özerk öğrenmenin ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi konusunda yoğunlaşılacaktır.

Mart 2002'deki Barselona Konsey Zirvesi, Stockholm Zirvesi'nin eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çalışma planını onaylamış ve yükseköğretim ile mesleki eğitim arasında daha yakın bir ortaklık önermiştir. Program, mesleki öğretme ve öğrenmeyi "Kopenhag Süreci" ve "Bologna Süreci" ile bütünleştirmektedir. Konsey'in 27 Haziran 2002 tarihli kararı, Komisyon'un "Avrupa Yaşam Boyu

Öğrenme Alanını Sağlama” başlıklı notunu onaylamıştır. Karar, yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikaları için yol gösterici ilke olduğuna işaret etmekte ve Avrupa'da radikal, geniş, tutarlı ve uygun stratejilerin yapılmasını önermektedir. Tüm vatandaşları ihtiyaç duydukları yeterliliklerle donatmak ve herkese açık, erişilebilir öğrenme ortamları oluşturmak konseyin odak noktasıdır (Savuran, 2014).

Bununla birlikte, Avrupa sosyal ortakları tarafından Mart 2002'de kabul edilen Yaşam Boyu Yetkinlik ve Yeterlilik Geliştirme Eylemleri Çerçevesi, iş dünyasının rekabet gücünü korumak için yapılarını daha hızlı bir şekilde adapte etme ihtiyacını vurgulamaktadır. Takım çalışması, hiyerarşilerin düzenlenmesi, verilen sorumluluklar ve çoklu görevlere daha fazla ihtiyaç duyulması öğrenme organizasyonlarının büyümesine yol açmaktadır. Bu bağlamda, kurumların yetkinlikleri belirleme, onları harekete geçirme, tanıma ve tüm çalışanlar için gelişimlerini teşvik etme yeteneği, yeni rekabet stratejilerinin temelini oluşturmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2005).

23 Nisan 2008’de Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından yaşam boyu öğrenme kapsamında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi kabul edilmiştir. Bu çerçeve vatandaşların yaşam boyu öğrenmelerine yardımcı olmak ve ülkeler arası hareketliliğini teşvik etmek prensiplerine dayanmaktadır. Bu sayede ülkeler ve sistemleri arasındaki farklılıklar daha iyi anlaşılacak ve ülkeler arasında yaşam boyu öğrenme açısından bütünleşme ve uyum sağlanabilecektir (Adabaş, 2016). Bununla beraber, 2011 yılında UNESCO Genel Kurulunca ülkelerdeki farklılıkların giderilmesinin yanı sıra eğitim programlarının ve yeterliliklerin de sınıflandırılarak yaşam boyu öğrenme çerçevesinde uyumlaştırılmasını hedef alan Uluslararası Standart Eğitimin Sınıflandırılması kabul edilmiştir. Tüm bu amaçlar doğrultusunda; bilgiye, yeniliğe dayalı sürdürülebilir ekonomi ve toplumu ön plana çıkaran yaşam boyu eğitim stratejileri Avrupa 2020 Vizyonunda da yer almaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Avrupa’daki bu gelişmelerden sonra Türkiye de yaşam boyu öğrenme ile ilgili adımlar atmış ve 1970’li yıllarda Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 1992’de Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve 2011 yılında da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adı altında hizmet veren kurumlar oluşturulmuştur. Ekim 2006’da ise

resmi boyutta kapsamlı bir çalışma olan “Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” adlı çalışma hazırlanmıştır. Bu belge, Türkiye’nin Avrupa Birliği ile birlikte koordine ettiği MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) dâhilindedir. Bu projedeki amaç mesleki ve teknik eğitim sistemini günün şartları ve gereksinimlerine göre yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirmektir (Bağcı, 2011).

Bununla birlikte; eğitimde fırsat eşitliği, yaşam boyu öğrenmede zaman ve mekân kısıtlamalarının kaldırılmasını konu alan Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi 2009 yılında yayınlanmıştır (Kılıç ve Taşpınar, 2017). Bu belgenin hazırlanma amacı toplumun ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verebilecek bir sistem meydana getirmek ve bu sistemi devam ettirebilmektir (MEB, 2009). Yapılan tüm bu kalkınma planları, Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki değişimler, hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgeleri ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü gibi yeni açılan kurum kuruluşlar yaşam boyu öğrenmenin toplumlar açısından ne kadar hayati önem taşıdığını göstermektedir (Adabaş, 2016).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı 2010 yılında ilk kez bir başlık halinde 17. Milli Eğitim Şurası’nda da ele alınmış ve bu konu için ulusal bir politika hazırlanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Buna ilaveten, bilgi iletişim teknolojilerinin yaygınlaştırılması, yabancı dil öğretiminin etkinleştirilmesi ve yetişkin eğitime yönelik lisans programlarının açılması diğer dikkat çekilen konulardandır (Bağcı, 2011). 2007-2013 yılları arasında ise birçok kurum kuruluş ve yaklaşık 200 bin Türk vatandaşının faydalandığı Yaşam Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları uygulanmıştır. Bu programlar sayesinde vatandaşlar AB üyesi ve aday ülkelerde mesleki eğitimde kalitenin iyileştirilmesi, nitelikli eleman yetiştirilmesi, yurt dışında staj olanakları gibi konularda kendilerini geliştirme fırsatı elde etmişlerdir.

2014-2020 arasında ise bu programlar yerini eğitim, spor ve gençlik alanlarında farklı yaş gruplarındaki kitlelere yönelik destekler içeren Erasmus+ Programına bırakmıştır. Bu program ile bireylerin yaşam boyu beceriler edinmesi, istihdam olanaklarının artırılması, bireysel gelişimin güçlendirilmesi hedeflenmektedir

(Adabaş, 2016). Yaşam boyu öğrenme; 2023 Eğitim Vizyonunda da bir başlık olarak yer almakta ve dijital okuryazarlık, sosyal medya gibi 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenmesi planlanmaktadır. Aynı zamanda, toplumun tüm kesimine yönelik yaygın eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması ve sertifikaların belirli standartlara göre tanınırlığının artırılması başlıca hedeflerdendir.

2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi

Bireysel ve toplumsal hayatın yansıtıcısı olan dil insanların yaşamlarını düzenlemekle birlikte, onları bir arada tutan ve düşünceyi anlamlandırarak karşıya aktaran bir beceridir. Konuşulan dil ve içinde bulunulan toplum da çevreye yönelik algılarımızı biçimlendirmektedir (Göçer ve Moğul, 2011). Yaşamda bu kadar önemli bir role sahip olan dil kavramının; ne zaman, nerede, nasıl, kime ve ne için kullanılacağı hakkında bireyin farkındalığının yüksek olması gerekmektedir (Alyılmaz, 2018).

Dil, toplumun en önemli dinamiklerinden biridir. Bir toplum açısından; dünyadaki farklı kültürler arasında yer alabilmenin, kendi kültürlerinin yok olmasını engelleyebilmenin en etkili yolu da dilini korumak ve diğer ülkeler tarafından kabul gören evrensel dil olabilmesini sağlamaktır. Bununla birlikte; bir toplumun kültür, siyaset, ekonomi, sanayi ve ticaret alanlarında etkin rol oynaması da dil konusunda diğer uluslar tarafından kabul görmesine neden olabilmektedir (Göçer, 2009).

Yabancı dil öğrenimi, bireyin kişisel gelişimini etkilemekle birlikte; yeni bir kültürle tanışmasına, farklı yaşam tarzlarına hoşgörülü yaklaşmasına, kendi kültürü ile diğer kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları saygıyla karşılamasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda yabancı dil bireyde zihinsel gelişim ve bilişsel kıvraklık sağlayarak; anadil yeterliliğini, etkili iletişim kurma yetilerini, kelime hazinesini, sorun çözme, sorunu analiz etme becerilerini ve eleştirel bakış açısını geliştirmektedir (Alptekin, 1989; Akt: Genç ve Kaya,2011).

Çağımızdaki hızlı dönüşümler ve gelişimler her konuda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanmaktadır ve bireysel, toplumsal ve küresel ilerlemenin yaşanabilmesi için yabancı dil öğretiminin yaşam boyu öğrenme bağlamında yapılması ihtiyaç haline gelmiştir. Gökyer ve Bakcak (2014), yabancı dil öğretiminin de diğer alanlar gibi yaşanan dönemin şartlarından, gereksinimlerinden, bilimsel gelişmeler ve teknolojik yeniliklerden etkilendiğini öne sürmüşlerdir.

Genç (2004), yabancı dil öğretiminin, bir ülkenin dilinin kurallarının ve dil bilgisinin öğretimi olarak tanımlanamayacağını; bireyin yeni bir dünyayı tanınması, bir başka kültürün farkına varması ve insanlara, olaylara karşı farklı bakış açıları kazanması için bir fırsat olacağını vurgulamıştır. Bu nedenden ötürü, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bu amaçlar doğrultusunda hedef ve kazanım oluşturmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bireyin yeni bir dil öğrenerek yeni bir kültür ile etkileşime girmesi yaşam boyu süren bir etkinliktir ve bireyin yeni deneyimler için güdülenme, özgüven ve beceri gelişimleri üzerinde olumlu etki bırakmaktadır (Can, 2011).

Çeşitli dil topluluklarına sahip olan Avrupa'da kültürel anlamda birlik ve beraberlik oluşturmak, yabancı dil öğrenenlere yol göstermek ve yabancı dilde etkili iletişim kurabilmek amacıyla Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni (OBM) hazırlanmıştır. Bu metin aynı zamanda bireylerin gelişim düzeylerini de yaşam boyu öğrenme bağlamında değerlendirmeye imkân tanımaktadır (Can, 2011). Yaşam boyu öğrenme işsizlik problemi için bir çözüm yolu olarak görülmektedir. Fakat mevcut eğitim sistemi çalışma alanları yaratmak yerine daha iyi öğrenmek isteyen bireyler arasında rekabet ortamı oluşmasına neden olmaktadır. Kapitalist yaklaşım ve insan kaynakları bireyi ekonominin bir girdisi olarak görmekte ve yetişkin eğitimi alanında; bireyin gelişimi, bilgi ve becerileri iktisadi olarak verimliliğe hizmet etmektedir (Uysal, 2009). Bu nedenden ötürü, devletler geleceklerini yaşam boyu öğrenme becerisi yüksek bireyler üzerine kurarak, eğitim sistemlerini çağın gerektirdiği yeterliliklere göre düzenlemektedir. Bu bağlamdaki en önemli düzenleme ise yabancı dil eğitimi konusunda olmaktadır.

2.1.4 Avrupa Birliği Dil Politikası Bağlamında Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme kavramı, Avrupa Birliği tarafından “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim etkinliklerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2005). Avrupa Birliği eğitim politikalarının genel çerçevesi yaşam boyu öğrenme kavramı üzerine odaklanarak oluşturulmaktadır. Bu çerçeveye göre; yaşam boyu öğrenme bireyin sadece eğitim ve mesleki eğitimini düzenlemekle kalmayarak, bireye sürekli öğrenme ortamları sunmaya ve bu ortamlara dâhil olabilmesi için bireye rehberlik etmeye dayanmaktadır (Bağcı, 2011).

AB açısından yaşam boyu öğrenme; Avrupa ülkelerinin hızla yaşlanan nüfus problemi ve üretim için gerekli becerilerin yenilenmesi ihtiyacına karşı bulduğu bir çözüm yoludur (Bağcı, 2011). Bunun yanında, küresel rekabet ortamı için nitelikli bireyler yetiştirmek ve eğitimden öğrenmeye geçişi sağlamak Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme stratejisi haline gelmiştir. Devlet üzerindeki yükümlülüğu azaltmak ve bireylere kendi yaşam boyu öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu devretmek için de uzaktan eğitim, elektronik öğrenme gibi platformlar kullanılmaktadır (Vezne, 2017).

Ekonomik gelişmeyi devam ettirmek, daha fazla iş alanları oluşturarak vatandaşları istihdam etmek, toplumsal bütünlüğu sağlamak, bilgiye dayalı ekonomi yaratmak ve eğitim alanında dünyaya referans olmak Avrupa’nın yaşam boyu öğrenme programlarında amaçlanmaktadır. Bu hedeflerden yola çıkılarak, yaşam boyu öğrenme eğitimdeki değişimi, hareketliliği ve işbirliğini desteklemektedir. Çünkü yaşam boyu öğrenme kavramı; bireyin okulda aldığı genel eğitim ve okul sonrasında aldığı tüm formal ve informal eğitim yoluyla bireysel bilgi, beceri ve yetilerinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Can, 2011). Bireye yeni beceriler ve bilgiler kazandırarak, ülkelerin her yönden gelişimi için ihtiyaç duyulan nitelikli vatandaş yetiştirmeye yardımcı yaşam boyu öğrenme olgusu, ulusal ve uluslararası birçok kurum ve kuruluş tarafından araştırma konusu olmaktadır (Kılıç ve Taşpınar, 2017).

Küreselleşme ve modernleşme, bireylerin birbirine bağlılığının arttığı bir dünya yaratmıştır. 21. yüzyılda, insanoğlunun dünya üzerindeki bilginin büyük bir bölümünü anlaması ve yorumlaması için değişen, gelişen ve ilerleyen bir teknolojiye sahip olması gerekir. Öte yandan, ülkeler çevresel sürdürülebilirliği sağlamak ve ekonomik büyümeyi sosyal refah ile eşitlemek zorundadır. Bu nedenle, bireylerin kişisel amaçlarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlilikler, sadece temel becerilere sahip olmaktan çok daha fazlasını gerektirdiği için karmaşık hale gelmektedir. Bu yüzden AB Yaşam Boyu Öğrenme Politikasındaki temel yeterlilik alanları oldukça önemlidir (Savuran, 2014).

2005 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme yeterliliği üzerine sekiz temel boyut belirlenmiştir. Bu boyutlarda ilk iki sıranın anadilde ve yabancı dilde yeterlilik hususuna değinildiği fark edilmektedir. Bu boyutlar:

1. *Anadilde İletişim:* Düşünceleri ve duyguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme, yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dilsel olarak sosyal ve kültürel bağlamların tümünde uygun bir şekilde etkileşime girme yeteneğidir.
2. *Yabancı dilde iletişim:* Kültürlerarası anlayış gerektiren duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme ve yorumlama yeterliliğidir.
3. *Matematiksel yeterlilik ve bilim teknolojideki temel yeterlilikler:* Günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli problemleri çözmek için zihinsel ve yazılı olarak toplama, çıkarma, çarpma, bölme işlemleri yapabilme yeteneğidir.
4. *Dijital yeterlilik:* İnternet aracılığıyla bilgiyi üretebilme, depolayabilme, sunabilme ve ortak çalışma ağlarına katılabilmek yeteneğidir.
5. *Öğrenmeyi öğrenmek:* Bireyin öğrenme süreci ve ihtiyaçları hakkındaki farkındalığı, mevcut fırsatları tanımlamayı ve başarılı bir şekilde öğrenebilmek için engelleri aşabilme yeteneğidir.
6. *Kişilerarası, kültürlerarası ve sosyal yeterlilikler:* Bireyin sosyal ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılabilmek yeterliliğidir.

7. *Sosyal Sorumluluk*: Bireyin fikirleri eyleme dönüştürebilme kabiliyetidir. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk alma ile birlikte hedeflere ulaşmak için projeleri planlama ve yönetme becerisini de içermektedir.

8. *Kültürel ifade*: Müzik, resim, tiyatro, edebiyat gibi sahne ve görsel sanat alanlarında duyguları ifade edebilme, yaratıcı fikirler geliştirebilme yeteneğidir.

Yeterlilikler; içeriğe uygun bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Temel yeterlilikler, tüm bireylerin kişisel tatmin ve gelişim, aktif vatandaşlık, toplumsallaşma ve istihdam için ihtiyaç duydukları yeteneklerdir. İlk eğitim ve öğretimin sona ermesiyle gençler, temel yetkinlikleri yetişkin yaşamına uygun bir düzeye çıkarmalı ve yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak daha da geliştirmeli, sürdürmeli ve güncellemelidir (Avrupa Komisyonu, 2005).

Türkiye’de ise yabancı dil yeterliliği için politikalar oluşturulurken odak noktası Avrupa ve Dünya siyaseti olmuştur. II. Dünya Savaşı ile değişen dengeler yabancı dil politikalarına da yansyarak İngilizcenin Lingua Franca olmasını sağlamıştır. Birçok Avrupa ülkesinde de en çok tercih edilen yabancı dil İngilizce ’dir ve ilköğretim-ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu İngilizce öğrenmektedir. Dil öğrenmenin önemi fark edildikçe yabancı dil öğrenme yaşı da ilkokul 1. kademeye kadar inmiştir (Yorulmaz, 2013). 1952 yılında Türkiye’nin NATO üyeliğine girmesi ile birlikte İngilizce ülkede yaygınlaşmış ve eğitim öğretim kurumlarında ikinci yabancı dil olarak okutulmaya başlanmıştır (Tosun, 2006).

1960’lı yıllarda Avrupa Birliği üyelik sürecine giren Türkiye; 2000’li yıllarda yeniden girişimlerde bulunarak, eğitim ve toplumsal sistemlerini AB nomlarına yaklaştıran düzenleme ve iyileştirme çalışmalarına başlamıştır (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). Avrupa Konseyi farklı kültürlerdeki vatandaşları ile iletişim köprüsü kurmak ve tüm bireylere Avrupa kimliği kazandırmak amacıyla 2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan etmiş; ekonomik, kültürel ve sosyal yaşamda yabancı dil bilmenin değerini vurgulamıştır (Demirel, 2003; Akt: Akalın ve Zengin, 2007).

Avrupa Birliği uyumunu sağlamak için adımlar atan ÷lkelerde de yabancı dil bilgisi ve becerisi önem arz etmektedir. Bunun sebebi ise, yabancı dilin ekonomik, diplomatik ve bilimsel alanlarda uluslararası işbirlikleri için anahtar görevi taşımasıdır (Genç, 2004). Ulusların muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi, gelişmiş ÷lkeler arasında yer edinebilmesi için yabancı dil öğretiminin zaman, mekân, yaş, cinsiyet gibi olgulardan bağımsız; yaşam boyu eğitim kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Avrupa Birliği'nin belirlediği dil standardı her Avrupa vatandaşı için yeterli düzeyde en az iki yabancı dil bilmektir (Akalin ve Zengin, 2007). Bu standarda göre, Avrupa komisyonu çok dilliliği arttırmak amacıyla vatandaşlara kendi dili yanı sıra birçok yabancı dili öğrenebilme imkânı sağlamakla yükümlüdür. Bununla birlikte, 45 ÷lkenin katılımı ile 2001 yılında kutlanan “Avrupa Diller Yılı” sayesinde yabancı dil bilmenin önemine dikkat çekilmiş ve farkındalık yaratabilmek adına 190 proje gerçekleştirilmiştir (Yorulmaz, 2013).

Aynı zamanda; Avrupa'da çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün önemini vurgulamak, dil öğrenmeyi teşvik etmek ve birlikteki ÷lkelerin dil politikalarına yeni bir bakış açısı kazandırmak amacıyla hazırlanan “Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı” ve “Dil Gelişim Dosyası” tanıtılmıştır (Güler, 2005). Hazırlanan bu programlar öğrenci merkezli yöntem ve yaklaşımları benimseyerek ortak bir ölçüt ve anlayışı geliştirmek için tasarlanmışlardır. Bu sayede birey kendi anadili dışında bir dili nerede ve nasıl öğrendiğini belgeleyebilecektir. Tüm bu çalışmalar eğitimsel ve kültürel gelişmenin yanı sıra siyasi bir gaye de gütmektedir (Şahin, 2010).

2006 yılında ise Avrupa Birliği ve konseyinin kararı ile 2014 yılına kadar yürütülecek Yaşam Boyu Öğrenme Programı hazırlanmıştır. Bu programdaki amaç bilgi temelli ekonomi yaratmak, eğitim sistemi konusunda dünyada örnek teşkil etmek ve toplumsal bütünlük sağlayabilmektir. Yaşam boyu öğrenme formal ve informal hayat boyunca alınan tüm eğitimleri kapsadığından; bu program eğitim alanındaki ve kurumlarındaki işbirliği, değişim ve hareketliliği kapsamaktadır (Can, 2011).

2.1.5 Tutum

Tutum, bireyin ilişkili olduğu tüm nesnelere ve durumlara verdiği yanıt üzerinde doğrudan ya da dinamik bir etki uygulayan zihinsel ve sinirsel bir hazırlık halidir (Allport, 1935). Tezbaşaran (1997), tutum kavramını belirli olgu, olay, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamıştır. Ülgen (1995: 97) ise tutumun öğrenme ile edinilen, bireyin davranışlarına yön vererek karar verme aşamasında belirleyici rol alan duyuşsal bir özellik olduğunu; olay ve nesnelere karşı takınılan tutumların kararların sonuçlarını etkileme olasılığı bulunduğunu ileri sürmüştür (Demirci, 2006). Kazazoğlu (2011) ise tutumu duyuşsal içerikten oluşan ve kişide olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimine yönelten kavram olarak özetlemiştir. Bununla birlikte, bireyin bir nesne veya olaya dair düşünceleri o bireyin tutumlarının yansımasıdır. Belirli bir konu için her bireyin olumlu veya olumsuz tutumu bulunmaktadır, yansız bir tutuma sahip olması mümkün olmamaktadır.

Baysal (1981), tutumları bireyin çevresindeki konulara karşı sürekli biçimde benzer tepki gösterme öneğilimi olarak tanımlamaktadır. Disiplinler arası bir kavram olarak tutum; oluşumu ve kapsadığı konular itibariyle sosyoloji ve psikolojiyi birleştirmekte, bireyin davranışlarının ve psikolojik yapısının parçası haline gelmektedir. Aynı zamanda, tutumlar bireyde bilişsel bir sistem oluşturarak çevre ile bireyin ilişkisini düzenler ve kolaylaştırır. Bireyin toplumsallaşma sürecinde ve toplumsal davranışlarının açıklanmasında tutumların önemli bir rolü bulunmaktadır.

Demirci (2006), tutumun bireyin çevre ile uyumunu kolaylaştırmanın yanında davranışları üzerinde de yönlendirici etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Tutumun birey üzerindeki bu etkisi gelecek davranışlarının yordanması açısından araştırmalara konu olmaktadır. Anbarlı Kırkız (2010); tutumların bireyin kendisi ile birlikte çevresindeki herhangi bir nesneye, olaya veya konuya karşı da oluşabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte tutumların geçici değil, bireyin uzun

sürekli davranışları neticesinde gözlenebilir, ölçülebilir ve tutarlı eğilimler olduğunu; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler içerdiğini savunmuştur.

Tutumlar çevremizdeki nesnelere ilişkin bilgileri nasıl kodladığımızı ve nesnelere karşı nasıl tavır geliştirdiğimizi belirlemektedir. Bir tutumun üç ögesi vardır: bilişsel öge (inançlar), duygusal öge (duygular) ve bir bağlayıcı (davranışsal) ögedir. Öğelerden birinde bir değişiklik olursa, tutum değişikliğine yol açabilecek diğer iki öğede gerilemeye neden olabilmektedir (Roos, 1990). Tutumlar davranışın oluşmasında tek başına yeterli olmamakta ve davranışa doğrudan etki etmemektedir. Tutumun davranışa dönüşmesi aynı zamanda ortamdaki diğer unsurlar ile de bağlantılıdır. Alışkanlıklar, beklentiler ve ortamın güçlük derecesi bu unsurların arasındadır (Tütüncü ve Küçükusta, 2008).

Tutumlar eğitim yoluyla şekillenebilmekte ve değişebilmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin kendi derslerine ait öğrenci tutumlarını bilmeleri ve bu tutumların geçerli ve güvenilir araçlar ile nasıl ölçülebileceği hakkında fikir sahibi olmaları, eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir etken olarak kabul edilebilir (Hancı Yanar, 2008).

Tutumlar bireyin üzerinde genellikle tutarlı etkiler yaratan dolaylı eğilimler olarak kabul edilmektedir. Maslach'a göre, tutumlar kendi iç gözlemimizden veya bir tür davranışsal delilden çıkardığımız ya da sözlü olarak açıkça ifade edildiklerinde varlığımızdan çıkardığımız içsel ve özel olaylardır (Aktekin, 2013). Örneğin; bir çocuk davranışından dolayı övülür veya alkışlanırsa, eylemlerinin devam etmesi ve artması muhtemeldir. Hem eylemlerle hem de kelimelerle ilişkili pekiştirmeler, doğrudan ve dolaylı deneyimler, sosyal grupla ilişkili pozitif ve negatif mesajların sıklığı tutumları güçlendirebilir. Bununla beraber, tutumlar değişebilse de; kişi ne kadar uzun süre belirli bir tutuma sahipse, düşünce, duygu ve davranış kalıplarını değiştirmenin daha zor olabileceğine dikkat çekmek önemlidir (Favazza, Ostrosky ve Mouzourou, 2016:17).

Karatay ve Kartallıoğlu (2016) tutumların yaş, cinsiyet, kültür ve eğitim durumlarına bağlı olarak değişebileceklerini öne sürmüştür. Bundan dolayı, bireye yabancı dil

öğretilirken tutumlarının ve bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Tutumların bilinmesi ve eğitim sürecinin buna göre düzenlenmesi sayesinde yabancı dil başarısının olumlu etkileneceği öngörülmektedir.

Gardner (1985), tutumu dil öğreniminde motivasyonun bileşeni olarak görmektedir. Motivasyon; olumlu tutum, çaba ve dil öğrenme hedefine ulaşma arzusunun birleşimini ifade etmektedir. Genelleştirilmiş tutumlar, öğrenme motifleri, bireyin yabancı insanlara veya hedef kitleye yönelik yaklaşımları gibi kişisel özellikler ve temel yatkınlıklar yabancı dil öğrenmede motivasyonun kaynağı olarak söylenebilmektedir (Karahana, 2007). Birey dil öğrenirken beraberinde aile, çevre, kültür ve deneyimler tarafından şekillenen tutum ve inançları da getirmektedir. Bu değerler bireyin dil öğrenimini olumlu bir şekilde destekleyebilmekte veya olumsuz olarak öğrenme yöntem ve tekniklerine engel olabilmektedir; kısacası tutum bireyin dil öğrenimine doğrudan etki edebilmektedir (Bayat, 2007).

Yabancı dile karşı tutum çocukluk dönemi ile gelişmeye başlamaktadır. İlk olarak aile bireyleri daha sonrasında akranlar ve çevre tarafından şekillenmektedir. Ailenin tutumu çocuklara yansımakta, çocuğun başarı ve başarısızlığında aile tutumu büyük bir öneme sahip olmaktadır (Çakıcı 2001; Akt: Genç ve Bilgin Aksu, 2004).

2.1.5.1 Tutumun öğeleri

Wenden (1991), tutumların üç bileşenden oluştuğunu savunmuştur: Birincisi, tutumlar bilişsel bir bileşene sahip olma eğilimindedir. Bu bileşen tutumla ilgili olan durumlar ve nesnelere hakkındaki inanç veya algıları kapsamaktadır. İkincisi; tutumlar nesnelere, olgulara veya kavramlara karşı sevmek ve sevmemek gibi hisler meydana getiren duyuşsal bir öğeye sahiptir. Üçüncüsü, tutumların davranışsal bir bileşeni vardır, yani tutumlar, öğrencileri belirli öğrenme davranışlarını benimsemeye yönlendirme eğilimindedir (Karahana, 2007).

Anbarlı Kırkız (2010), yabancı dil dersini keyifli bulan, derse katılmaktan hoşlanan bireyin bu derse karşı olumlu tutuma sahip olduğunu; İngilizce derslerinde sıkılan,

ödevlerini yapmayan bireyin ise olumsuz tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Bu örnek tutumların duyuşsal ögesi ile ilgilidir. Bireyin İngilizce ödevini yapmaması, ders günlerinde okula gelmemesi ise tutumların davranışsal ögesini ifade etmektedir. Bireyin nesne veya konu hakkındaki inanç, düşünce ve bilgilerini kapsayan bilişsel ögeye ise; insan vücuduna ve insani değerlere zarar vereceğini düşünerek bireyin teknoloji kullanmaya karşı olması örnek gösterilebilir.

Tutumlar direkt olarak tecrübelerden ve çevredeki diğer bireylerden öğrenilir. Deneyimler, tutumların bilişsel ve duyuşsal ögesi ile bağlantılıyken; aile, arkadaş ve çevre ise davranışsal öge ile ilgilidir. Çünkü çevredeki diğer bireyler düşüncelerin, hislerin ve davranışların değişmesine neden olabilmektedir (Triandis, 1971; Akt: Kazazoğlu, 2011).

Başoğlu (t.y.) tutumlar üzerinde yaptığı çalışmalar ile ön plana çıkmış ve tutumları diğer düşünce ve davranış yapılarından ayırmak için altı temel ölçüt geliştirmiştir. Bu ölçütler;

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan zamanla kazanılırlar. Temel olarak, tüm düşünsel kavramlar gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde meydana gelen bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma yardımıyla kültürel olarak edinilir.
2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devamlılık gösterirler. Bunun sebebi tutumların aşama aşama gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır.
3. Tutumlar, birey ve nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci dâhilinde yavaş yavaş biçimlenip oluştuklarından insan-nesne etkileşiminin 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 şekillendirdiğinde artık söz konusu nesneye tarafsız 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 şeklini alır.

5. Tutumların meydana gelmesi ve şekillenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok bileşenin 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 etraflarındaki nesnelere karşı davranırlarken göreceli hareket ederler. Tek tek nesnelere karşılaştırırken dikkate alınan bu görelilik, genellemelere gidildiğinde tek tipleştirilmeye 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 çeşidi 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; Akt: Anbarlı Kırkız, 2010).

2.1.5.2 Tutumun oluşumu

Birey ve çevre etkileşiminden dolayı birçok tutum konusu oluşmaktadır. Fakat bireyin bu kadar çok konuya yönelik tutum oluşturması zordur. Bundan dolayı, bireyler konuları belli kıstaslara göre sınıflandırarak tutum oluşturmaktadırlar. Bu süreçte bireyin konu ile ilgili doğrudan bir tecrübe yaşamamasına gerek yoktur. Çevredeki diğer bireylerden görerek, duyarak veya kitle iletişim araçları ve basın yayım organlarından edindikleri bilgiler ile bir takım konular hakkında tutum sahibi olabilmektedirler (Baysal, 1981).

Kişilik, doğrudan ve dolaylı deneyimler, genetik faktörler, toplumsallaşma süreci, fizyolojik şartlar, grup üyeliği ve sosyal sınıf tutumların oluşmasında etkili olan unsurlardır. Bu faktörler bireyin inanç sistemine ait tutumsal içerikler eklemekte ve bu sisteme yönelik değişime açıklık, bütünleşme gibi dinamik özellikleri belirlemektedir. Tutumun oluşumunda rol oynayan bu faktörlerin her biri değişik ölçülerde tutumu etkilemektedir.

Fakat grup üyeliği ve toplumsallaşma süreci bireyin çocukluk yıllarından itibaren hayati önem taşıyan, dolayısıyla da tutumların oluşumunda en etkili faktörlerdendir. Bunun sebebi; toplumun bireyden beklentileri, değerleri ve kişiler arası iletişimin bireyin tutum oluşturmaya ve toplumsallaşarak gruba dâhil olmasına yardımcı olmasıdır (Baysal, 1981: 125).

Tutumlar; bireyin ilgileri, görüşleri ve değerleri ile ilgilidir. Fakat tutumların görüşlerden ayrılan kısmı bireyin ilgi, görüş ve değerleri hakkında farkındalığı olmasına rağmen tutumlarının farkında olamayabilmeleridir. Bunun yanında tutumlar zaman içinde değişikliğe uğrayabilmektedir (Hancı Yanar, 2008).

2.1.5.3 Tutumun ölçülmesi

Tutumların ölçülmesinde en çok izlenen yaklaşım o tutuma ait bir ölçeğin hazırlanıp uygulanmasıdır. Bireyin bir ya da birden fazla boyutta tutumlarının yönünü belirleyen rapor etme araçları tutum ölçekleridir. Tutum ölçekleri ölçülmek istenen tutum ile ilgili bir takım ifadeleri içerir ve farklı teknikler kullanılarak geliştirilebilir (Tezbaşaran, 1997).

Anket, görüşme, gözlem ve ölçekler tutumların ölçülmesinde kullanılan yöntemlerden bazılarıdır. Bireyin bir nesne veya olguya ait tutumunu öğrenmenin bir yolu da doğrudan konu ile ilgili soruları bireye yöneltmektir. Fakat bu yöntem her durum ve amaca uygun olmadığından dolayı ölçekler geliştirilmiştir. Bir boyutu ve derecesi olan yapılarda tutumlar ölçülebilmektedir. Diğer ölçeklerde olduğu gibi

tutum ölçekleri de süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallık gibi bazı temel sayılıtlara sahiptir (Hancı Yanar, 2008).

Tutumların ölçülmesinde bazı tutum boyutları önem arz etmektedir. Bu boyutlar; tutumun yönü, derecesi ve yoğunluğu ile bağlantılıdır. Bir nesneye veya konuya ait hoşlanıp hoşlanmamak gibi pozitif ve negatif duygular tutumun yönünü ifade etmektedir. Tutumu kabul etme veya reddetme gibi duygusal seviyesi ise tutumun derecesi ile ilgilidir. Bir tutumun güçlü veya zayıf olma durumuna göre davranışa dönüştürülme olasılığı ise tutumun yoğunluğunu ifade etmektedir (Kazazoğlu, 2011: 42)

Eğitim tutumların değişmesinde görev alan en önemli araçlardan biridir. Bireyin öğreneceği derse yönelik tutumlarının bilinmesi ve geçerli, güvenilir araçlar ile tutumların ölçülmesi eğitim-öğretimin niteliğini arttıran bir etmen olarak görülebilmektedir (Hancı Yanar, 2008). 60'lı yıllardan beri İngilizceye yönelik tutum birçok araştırmaya konu olmuştur. Tutumlar, bireyin yabancı dile karşı olumlu veya olumsuz tepki oluşturmaya yol açan fikir, duygu ve yeterlilikleri içermektedir. Bu kavram; ölçekler, anketler, görüşme formları, içerik analizleri ile ölçülebileceği gibi nitel teknikler ile de ölçülebilmektedir (Hyrkstedt ve Kalaja, 1998).

2.1.6 Yabancı Dil ve Tutum

Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme, ekonomik ve sosyal alanlarda uluslararası başarı yakalayabilme ve diğer toplumlarla etkili iletişim kurabilme amaçları yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmıştır (Anbarlı Kırkız, 2010). Ungan (2006), günümüzde ikinci yabancı dil öğrenmenin ekonomik sebeplerden kaynaklandığını ve küreselleşen dünyanın iş alanlarında, çok dilli bireylerin rahat iletişim kurabilmeleri sebebi ile öncelikli ve ayrıcalıklı olduklarını ileri sürmüştür.

Dil tutumu, yalnızca bir dile yönelik tutumdan ziyade belirli bir kültürel gruba yönelik olan tutumu yansıtmaktadır. Webb (1979), dilin aynı zamanda en önemli sosyal kutuplaşma faktörü olduğunu belirtmiştir. Dil ve toplum arasındaki yakın

ilişki de, dile yönelik tutumun ikinci dil ve yabancı dil ediniminde önemli rol oynadığının kanıtıdır. Dil; bireyin dünya görüşünü, kimliğini, düşünce kalıplarını, duygularını ve iletişimini yönlendirmek ile birlikte kültürün ve grup kimliğinin ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirilebilir. Brown (1987: 128), yabancı dil öğreniminin yeniden yönlendirme gerektiren bir kültürlenme süreci olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Çünkü yabancı dil tutumu, genellikle değişime şiddetle direnen karmaşık tutumlar kümesinin bir parçasıdır (Roos, 1990).

Geçmiş tecrübeler, psikolojik ve biyolojik etmenler ve yaşam koşullarının her birey açısından değişiklik göstermesi dil kazanımı ve başarısını olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yüzden eğitimlerin daha verimli hale getirilebilmesi için bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dil politikaları belirlenirken de bu faktörlerin bireysel farklılığa yol açtığı düşünülerek hareket edilmelidir (Çimen, 2011). Bireyin öğretmene, öğrenmekte olduğu dile ve dilin konuşulduğu topluma karşı olumlu tutumu öğrenme isteğini arttırmakta ve bunun sonucunda öğrenme işlemi daha kolay ve etkili olabilmekte, öğrenme süresi de kısalabilmektedir (Ekmekçi, 1983).

Yabancı dil öğrenimini ana dili ediniminden farklı kılan, bireylerin kazanmış oldukları geçmiş deneyimleridir. Bu deneyimler bireylerde yeterlilik yönünden çeşitliliğe sebep olmaktadır. Eğilimler, yaş ve tutum ise bireysel farklılıklara sebep olan diğer etkenlerdendir (Kazazoğlu, 2013). Tutum ve kaygı, bireyin yabancı dil öğrenme sonucunu belirleyen iki önemli faktördür. Olumlu tutum; yabancı dil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlarken, bireyin de süreç sonunda istenilen düzeye gelmesine yardımcı olmaktadır. Olumlu tutumun aksine kaygı ise; öğrenme durumlarını ve bireyin performansını olumsuz yönde etkileyerek bu süreci zorlaştırmaktadır (Pan ve Akay, 2015). Öğrenme durumlarına yönelik tutumlar, bireyin dilin öğretildiği bağlamla ilişkili herhangi bir şeye verdiği tepkiyi ifade etmektedir (Masgoret ve Gardner, 2003).

Son zamanlarda, dil öğrenimini etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle insan davranışının duygusal yönüne hitap eden psikolojik

faktörler, araştırmacıların dil öğrenme sürecinde inceledikleri unsurlar arasındadır. Duyguların bizler üzerinde büyük etkisi olması son derece doğaldır, çünkü bizler insanız. Dil öğrenme ve öğretme sürecinde duyguların rolü yadsınamaz. Birçok faktör dil öğrenmede başarıya hizmet etse de; duygusal değişkenler dil öğreniminde başarı veya başarısızlıkta en karmaşık ve en önemli rol oynayan öğelerdendir (Çakıcı, 2007).

Saracaloğlu ve Varol (2007), yabancı dil öğretiminde bireyin bilişsel özellikleri kadar duyuşsal özelliklerinin de etkili olduğunu ve son yıllarda yapılan çalışmaların da tutum, kaygı, motivasyon, öz-yeterlik ve empati gibi duyuşsal faktörlerin yabancı dil üzerindeki etkilerini araştırmaya yöneldiğini belirtmişlerdir. Gardner, 1985; Maclynre ve Gardner, 1991; Yashima, 2002 yaptıkları araştırmalarda dil derslerinde kullanılan öğretim teknolojilerinin, yöntem ve tekniklerinin, aile ve öğretmenin tutumunun, motivasyonun ve öğrenmeye ayrılan zamanın yabancı dil başarısını etkilediğini vurgulamışlardır. En önemli unsurları öğretmen ve öğrenci olan eğitim programının başarılı olabilmesi için, mutlaka duygulara yer verilmesi ve bireylerin yabancı dil dersi hakkında ilgi, istek, düşünce ve tutumlarına dair bilgi sahibi olunması önemlidir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015).

Arnold (1999), bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin birbirini tamamladığını, öğrenmeyi daha etkili hale getirerek bireyde özgüven, özsaygı ve kültürel gelişiminde ilerlemeye neden olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte, ikinci yabancı dil öğrenme yeteneği üzerinde de bu faktörlerin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Tok (2010), öğrenme etkinliklerinin ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenmenin o kadar kalıcı ve etkili olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil derslerinde bireyi istenilen ve hedeflenen düzeye ulaştırabilmek için bilişsel alanla birlikte duyuşsal özelliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur.

Dil öğrenme ve öğretme hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için bireylerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının hangi seviyede olduğunu bilmesi gerekmektedir. Çünkü tutumlar bireyin derse yönelik davranışını belirleyerek dil öğrenimini olumlu

veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Andres, 2002; Hancı Yanar, 2008:1; Akt: Gökçer ve Bakcak, 2014). Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar; öğrencilerin dile olan olumlu yaklaşım ve tutumlarının başarı düzeylerini arttırdığını, olumsuz tutumların ise başarısızlığı pekiştirdiğini göstermiştir (Erdem ve Gözüküçük, 2013).

İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005), sınıf içindeki saygı ve güven ortamının öğrencilerin tutumlarına pozitif yönde yansıdığını, bu sebepten dolayı dil öğretiminde bireylerin duyuşsal özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ve dilin duyuşsal etkinliklerinin, amaçlarının müfredata yerleştirilmesinin önem arz ettiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda, bireyin öğrendiği dilin kendine sağladığı faydaların bilincinde olması ve bu hedeflere ulaşabilmek için yapması gerekenler hakkında farkındalığa sahip olması büyük önem taşımaktadır (Cevher, Atagül ve Enser, 2016).

Yabancı dil bilmenin önemini fark eden Türkiye, yabancı dil öğretimi politikasında bazı değişiklikler yapmıştır. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle, yabancı dil öğretimi ilkokullarda zorunlu bir ders olarak 4. ve 5. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır.

Bilindiği gibi, ilkokul öğrencileri bilişsel, dil ve kişilik gelişimi açısından, yetişkin bireylerden farklıdır. Dil öğrenen genç bireyler bilişsel olgunluk ve metalinguistik farkındalıklar kazanma aşamalarından geçerken, yetişkin dil öğrenenler zaten bu farkındalıklara sahiptir. Ancak, genç dil öğrenenlerin, ikinci dil ediniminde, doğuştan gelen dil öğrenme kapasitesi nedeniyle yetişkinlerden daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Bununla birlikte; entelektüel gelişim, motivasyon, tutum, yetenek, cinsiyet, dil ortamı, dil girişı, duygusal faktörler ve öğrenme stilleri gibi ikinci dili öğrenmeyi etkileyen birkaç faktör vardır. Özellikle tutumsal faktörlerin bireyin ikinci dil edinimini üzerinde önemli bir etkisi olmaktadır. Eğer öğrenciler ikinci bir dile karşı olumsuz bir tutum geliştirirse, hiçbir zaman tam bir dil komutu elde edemezler; bu da öğrenmede sorun yaratmaktadır (Kızıltan ve Atlı, 2013).

Duyuşsal özelliklerden olan tutum, bireyin yabancı dil öğrenimi üzerindeki en önemli etmenlerden biridir. Fakat eğitimde herhangi bir aksama olduğu zamanlarda

bu kavram ön plana çıkmaktadır (Smith, 1971; Akt: Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Yabancı dil eğitimindeki başarı yalnızca öğrenenin bilişsel durumu ile ilgili değil, aynı zamanda duyuşsal olarak tutumlarına da bağlıdır. Bundan dolayı, dil eğitiminde bireyin tutumlarının incelenmesi güdülenme, motivasyon ve başarı açısından büyük önem taşımaktadır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Kazazoğlu (2011), tutumların yabancı dil öğretimi başarısını belirleyen çeşitli etmenler arasında olduğunu belirtmekte ve bireyin öğretmene, hedef dile olan yaklaşımının öğrenme güdüsünü kontrol ettiğini savunmaktadır.

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yabancı dil tutumuna yönelik yapılmış olan çalışmalardan bazılarına yer verilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İle İlgili Araştırmalar

Diker Coşkun ve Demirel (2012), “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” adlı çalışmasında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemişlerdir ve tüm değişkenlerde istatikselsel olarak anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Cinsiyet açısından sonuçlar kız öğrenciler lehine iken sınıf düzeyi açısından dördüncü sınıf öğrencileri lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Kılıç (2014), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını inceleyen çalışmasında beş farklı öğretmenlik bölümünde okuyan 318 öğrenciye kendisi tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Algıları” ölçeğini uygulamıştır. Ölçekten alınan veriler ışığında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme algısı, öğrenmeye karşı olum tutum alt boyutunda kız öğrencilerin lehine tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre ise, olumsuz tutum alt boyutunda yaş

arttıkça yaşam boyu öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirme eğilimi de artmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Karaduman (2015) tarafından yapılan çalışmada, Bartın Üniversitesi'nde farklı fakültelerde lisans eğitimi alan 470 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Özyeterlik Beklentisi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem de özyeterlik algılarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Bu iki değişken arasında pozitif ve aynı yönde bir ilişki bulunmuş, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça özyeterlik algılarının da artacağı söylenmiştir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimleri kız öğrencilerin lehine tespit edilmiştir.

İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında cinsiyet, kıdem ve branş değişkeni yönünden anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla çalışma yapan Kılıç (2015), Denizli ilinde görev yapan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşındaki 290 öğretmene ulaşmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Bireysel Yenilik Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler neticesinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkisi olduğu gözlenmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha fazladır.

Yaman ve Yazar (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi-Diyarbakır İli Örneği” adlı çalışmada Anadolu Liselerinde görev yapan 293 öğretmene ulaşılmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi ve alanı, mezun olunan yükseköğretim kurumu ve meslekteki kıdem değişkenleri açısından değerlendirilen araştırmanın verilerine göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet ve mezun olunan kurum arasında anlamlı fark bulunmazken; öğrenim düzeyleri, alanları ve kıdemleri açısından farklılık tespit

edilmiştir. Öğrenim durumu lisansüstü olan katılımcıların ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu araştırma sonuçlarına yansımıştır. Bununla birlikte meslekteki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer gruplara göre daha olumlu seviyede bulunmuştur.

Ayaz (2016); öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, Mardin il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği yardımı ile veri toplamıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmezken; branş değişkenine göre İngilizce, sosyal bilgiler, coğrafya, görsel sanatlar ve okul öncesi branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer branşlara oranla daha yüksek seviyede belirlenmiştir.

Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu değişkenler; cinsiyet, yaş, branş, mesleki deneyim, mesleğe yönelik tutum ve kitap okuma sıklığıdır. Araştırmanın bulgularına göre; yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenleri açısından anlamlı fark bulunamazken, cinsiyet, mesleğe yönelik tutum ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde sonuçlar kadın öğretmenler lehine, mesleğe yönelik tutum değişkeninde mesleğini sevenler lehine, kitap okuma sıklığı değişkeninde ise okuma sıklığı fazla olanların lehine sonuçlar gözlemlenmiştir.

Cevher, Atagül ve Enser (2016) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yabancı dil olarak Türkçe edinimine etkisi üzerine yaptıkları çalışmada bu iki değişken arasında anlamlı fark bulunduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma Sakarya Tömer kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerden oluşmaktadır. Araştırma dört evrede gerçekleştirilmiş ve üçüncü evrede öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları puanlar ile yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Alt boyutlar açısından değerlendirme yapıldığında ise

öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutundan öğrenmeyi düzenlemede yeterlik eğilimi dışındaki diğer eğilimlerin yüksek seviyede olduğu gözlenmesine rağmen genel başarı gelişimi üzerinde etkilerinin olmadığı belirlenmiştir.

Horuz (2017), “Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Bartın ilinde öğrenim gören 170 öğrencinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve bölüm değişkenleri açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştırmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen neticeye göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeydedir. Eğitim seviyesine göre ise, lise mezunu ve ortaokul mezunu öğrenciler açısından durum lise mezunu öğrencilerin lehine olarak tespit edilmiştir.

Kılıç ve Taşpınar (2017), “Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” isimli çalışmasında Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014) tarafından geliştirilen “Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” kullanmışlardır. 60 farklı şehirden 441 öğretmenin katıldığı anketin verilerine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet açısından ise kadın öğretmenlerin sıra ortalamaları yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak hem kadın hem erkek katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri son derece iyi düzeyde belirlenmiştir. Mezun olunan okul türü incelendiğinde ise gruplar arası anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

2.2.2 Yabancı Dil Tutumu İle İlgili Araştırmalar

Selçuk (1997), yabancı dil olarak İngilizce başarısı ile tutum arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 195 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları ile bu dersteki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Derse karşı olan olumlu tutumun başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından bu durum kız öğrencilerin lehinedir.

2004 yılında Gaziantep ilinde Bağçeci tarafından 26 farklı ortaöğretim kurumunda eğitim alan 414 öğrenci ile yapılan çalışmada İngilizce öğretimine yönelik öğrenci tutumları araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ve anne eğitim durumu İngilizce'ye ilişkin tutumu etkilerken, okul türü, sınıf seviyesi, baba eğitim durumu, anne babanın mesleği ve gelir durumunun tutumu etkilemediği belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Bilgin Aksu (2004), "İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları" adlı çalışmalarında tutumların yaş, öğrenim görülen fakülte, cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenlerinden ne seviyede etkilendiklerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Yabancı dil eğitimine genel bakış boyutundan değerlendirildiğinde kız öğrencilerin ortalamasının erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencinin mezun olduğu okul türünün de yabancı dil tutumu ile ilişkisinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Hazırlık eğitimi almış öğrencilerin almayanlara göre derse yönelik tutumları daha yüksektir.

İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005), lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında 421 öğrenciye Saracaloğlu (1992) tarafından geliştirilen "Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği" uygulamışlardır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından yabancı dil tutum puanı kız öğrencilerin lehine bulunmuştur.

Türkiye'de halkın yabancı dile olan tutumlarını araştırmak amacıyla çalışma yapan Akalın ve Zengin (2007), Türkiye'nin her bölgesinden farklı yaşlarda bireylere ulaşmışlardır. Yabancı dil tutumu ile alakalı yirmi bir soruluk anket likert tipi ölçeğe göre oluşturulmuştur. Verilerin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça yabancı dil öğrenme gerekliliği konusunda da tutumlarının yükseldiği gözlemlenmiştir.

Karahan (2007), Türk öğrencilerin İngilizce'ye ve İngilizcenin kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına yaptığı çalışmada Adana'da özel bir okulda öğrenim gören 180 sekizinci sınıf öğrencisine ulaşmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin genel olarak İngilizce'ye karşı orta düzeyde olumlu tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, kız öğrencilerin yabancı dil dersine ve kullanımına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Meslek liselerinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik araştırma yapan Gökçe (2008); katılımcıların tutum ve güdülenme seviyelerini bölüm ve cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Veri analizi sonuçlarına göre, bölüm değişkeni açısından meslek lisesi öğrencileri Anadolu meslek lisesi öğrencilerine oranla daha olumlu tutumlara sahiptirler. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrenciler arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilere kıyasla kız öğrenciler yabancı dil öğrenme hususunda daha olumlu tutumlar sergilemekte ve daha fazla güdülenmektedirler.

Öğrencilerin öz yeterlik algıları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını inceleyen Hancı Yanar (2008) ise çalışmasını hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrenciler üzerine yapmıştır. Bu araştırmanın neticesinde; hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öz yeterlik algısı açısından ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmakta ve hazırlık okuyan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları hazırlık okumayan öğrencilerin algılarına oranla nispeten daha yüksektir. Tutum ve öz yeterlik arasındaki ilişki bakımından ise; her iki grup için de orta düzeyde ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öz yeterlik algıları arttığında tutumların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın alt boyutları incelendiğindeyse; hazırlık eğitimi alan öğrencilerin konuşma, okuma, yazma ve dinleme öz yeterlik algıları hazırlık eğitimi almayanlara göre daha yüksek orandadır.

Çocukların İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını belirleme üzerine araştırma yapan Fırat (2009), Adıyaman ilindeki 4 farklı okulda eğitim alan 5.sınıf öğrencilerine

tutum anketi ve ders değerlendirme formu uygulamıştır. 300 öğrenciden elde edilen veriler betimsel araştırma tekniği ile çözümlenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu fakat başarıları ile tutumları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını göstermiştir.

Anbarlı Kırkız (2010) “Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ilköğretim 8.sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi ve iki grup arasında İngilizce dersine ait tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın neticesinde; İlköğretim 8. sınıf ve Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında, akademik başarı ve puanlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri ile Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer gruba oranla daha olumlu olduğu saptanmıştır. İki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta seviyede pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Tok (2010) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine tutumları cinsiyet, disiplin, ailenin ekonomik durumu ve anne babanın eğitim seviyesi değişkenleri açısından incelenmiştir. Veriler “İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” yardımı ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizleri sonucunda, cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Gelir durumu değişkeninde ise yüksek gelirli ailelerin çocuklarının tutumları daha olumlu düzeyde tespit edilmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve dersi öğrenmek için istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kaya (2011) ise sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kapsamda bireylere İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ve Yabancı Dil Akademik Başarı Testi uygulanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin tutumları ile akademik başarı seviyelerinin birbiriyle doğru orantıda olduğu, başarı düzeyi arttıkça tutumun da olumlu olarak arttığı sonucuna varılmıştır.

Ghazvini ve Khajehpour (2011) tarafından yapılan çalışma, İranlı öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını incelemektedir. Çalışmanın örneklemini, iki liseden 123 erkek ve kız öğrenci oluşturmaktadır. Kullanılan ölçme aracı, çalışmanın amaçlarına ulaşmak için geliştirilen 18 maddeden oluşan bir ankettir. Sonuçlar, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye erkek öğrencilere göre daha fazla motive olduklarını göstermiştir. Buna ek olarak, kızlar İngilizce öğrenmeye karşı erkeklere göre daha olumlu bir tutum sergilemekte ve iki dilliliğe daha yatkın olmaktadır.

Kazazoğlu (2011) “Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin genel olarak anadili ve yabancı dil derslerine karşı olumlu tutum içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anadilinde başarılı olan öğrenci, yabancı dilde de başarılı olmaktadır. Bununla birlikte; alan yazın araştırmasında kız öğrencilerin yabancı dile olan tutumunun daha olumlu olduğuna ulaşılsa da araştırma bulgularında erkek öğrencilerin de İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Bu durumda; dil tutumlarında cinsiyet değişkeninin örneklem farklılıklarına göre değişebileceği söylenebilmektedir.

Kazazoğlu (2013), “Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin tutumlarını belirlemek amacı ile İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanmıştır. Ölçeklerden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler anadili ve yabancı dile yönelik olumlu tutumlara sahiptirler. Tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki bakımından ise derslere göre farklılıklar tespit edilmiştir. Türkçe

dersi tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, yabancı dil dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında, anaokulu ve ilkokul zamanlarında yabancı dil öğrenimine başlayan öğrencilerin tutumları olumlu iken, daha geç yabancı dil ile tanışan öğrencilerin tutumlarının olumsuz olduğu fark edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise sonuç alanyazının aksine erkek öğrencilerin de olumlu tutumlara sahip olduğu yönündedir.

Kızıltan ve Atlı (2013), ilköğretim öğrencilerinin İngilizce' ye ve İngilizce derslerine yönelik olan tutumlarını belirlemek üzere yaptıkları araştırmada öğrencilerin önemli çoğunluğunun derse ve dersin etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varmışlardır. Elde edilen verilere göre, öğrenme ortamı ve beceriler İngilizce' ye yönelik tutumun farklılık göstermesine neden olabilmektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından ise dil tutumu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Noursi (2013) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce' ye tutumlarının ne yönde olduğunu ve öğretmenin anadilinin öğrenci tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamıştır. 196 öğrenciye uygulanan anketlerin analizinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, öğreticinin anadilinin öğrenci tutumları üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Ancak öğretmenin öğrencileri için oluşturduğu öğretim yöntemlerinden ve öğrenme atmosferinden tutumların etkilendiği saptanmıştır.

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015), “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları” adlı çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölüm ve mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından incelemişlerdir. Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin yabancı dile olumlu tutum besledikleri bulunmuştur. Cinsiyete göre tutumlar bakımından kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olmalarına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Geddes (2016), Koreli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada 52 üniversite öğrencisine 27 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırma, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin genel olarak olumlu tutum sergilediğini ve daha önce özel İngiliz akademilerine kısa süre devam edenlerin İngilizce öğrenmeye yönelik daha olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca İngilizce öğrenmenin yanı sıra İngilizce sınavlarına çalışmanın da endişe yaratmadığı tespit edilmiştir.

2.3 ALAN YAZIN TARAMASININ SONUCU

Günden güne küreselleşen dünyada, çağımız bireyleri yaşam standartlarına uyum sağlayabilmek için öğrenme etkinliklerini sürekli yenilemek, devam ettirmek ve hayatın tüm evrelerinde aktif bir rol alabilmek için iletişim becerilerini geliştirmek mecburiyetindedirler. Bundan dolayı toplumsal açıdan yabancı dil öğretiminin yaşam boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında yurtiçinde ve yurtdışında doğrudan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil tutumları arasındaki ilişki üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna rağmen, yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının yabancı dil tutumları ile olumlu ilişkiler içerisinde olacağı öngörülmektedir. Bu konu hakkında yapılan araştırmaların çoğunluğunun örnekleme üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte birçok çalışmada katılımcıların hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem de yabancı dil tutumlarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Alan yazında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizceye yönelik tutum açısından cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne ilişkin anlamlı farklılıklar tespit eden araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada da bu sonuca ulaşılabileceği varsayılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

İlgili araştırma ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemesinden dolayı bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile modellenmiştir. Karasar (2013) ilişkisel tarama modelini birden fazla değişkenin yer aldığı araştırmalarda değişkenlere hiçbir etkide bulunmaksızın bu değişkenler arasında bulunan ilişkinin varlığı ve ilişkinin miktarını tespit etmeye çalışan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya İli Kaynarca ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme olarak evreni temsil edecek biçimde Kaynarca ilçesinde yer alan on bir ortaokuldan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan küme örnekleme yoluyla yedi ortaokul seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evreni oluşturan birimlerin listelenmesinin zor olduğu durumlarda evrenin belirli grup halinde temsil edilmesi ve bu grupların seçkisiz olarak seçilerek örnekleme oluşturduğu örnekleme yöntemidir (Şahin, 2014).

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenci sayısı 744 olup bu öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve okul türü demografik bilgileri açısından dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleminin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Düzeyine Göre Dağılımı

| Demografik Değişken | Kategori | Sayı (n) | Yüzde(%) |
|---------------------|------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kız | 358 | 48.1 |
| | Erkek | 386 | 51.9 |
| Sınıf Düzeyi | 5. Sınıf | 147 | 19.8 |
| | 6. Sınıf | 274 | 36.8 |
| | 7. Sınıf | 160 | 21.5 |
| | 8. Sınıf | 163 | 21.9 |
| Okul Türü | Ortaokul | 535 | 71.9 |
| | İmam Hatip | 209 | 28.1 |
| | Ortaokulu | | |

Tablo 1’e göre öğrencilerin %48.1’i (358) kız iken %51.9’u (386) erkektir. Cinsiyet açısından kız ve erkek öğrencilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıf açısından incelendiğinde örnekleme 147 (%19.8) beşinci sınıf, 274 (%36.8) altıncı sınıf, 160 (%21.5) yedinci sınıf ve 163 (%21.9) sekizinci sınıf olduğu görülmektedir. Altıncı sınıfta yer alan öğrencilerin sayısı diğer sınıf düzeylerine göre fazla olup diğer sınıf düzeylerindeki öğrenci sayıları birbirine yakındır. Okul türü bakımından örneklemin %71.9’unu (535) ortaokul öğrencileri oluştururken kalan %28.9’unu (209) imam hatip ortaokulu öğrencileri oluşturmaktadır.

Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü (2018) tarafından yayınlanan 2018-Performans Programındaki istatistiklere göre Sakarya ili genelinde ortaokullarda bulunan öğrenci sayısı toplam 60952 kişidir. Krejcie ve Morgan (1970) tarafından ortaya konan örneklem belirleme tablosuna göre evren büyüklüğü 75000 kişi olduğunda %5 kabul edilebilir hata ve %99 güven seviyesi için örneklem sayısı 658’dir. Kaynarca ilçesinde bulunan öğrenci sayısının Sakarya ilinde bulunan toplam öğrenci sayısından az olduğu ve örneklem sayısının 658’den fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda örneklem sayısının araştırma için oldukça yeterli olduğu ve evreni temsil edebileceği söylenebilir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada ölçme araçları olarak öğrencilerin demografik bilgilerini ölçen anket maddeleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği (İYTÖ) kullanılmıştır. Anket formunun girişinde yer alan demografik maddeler öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve okul türü (ortaokul ve imam hatip ortaokulu-İHO) değişkenleri ile ilgilidir. Kullanılan ölçme araçlarının form hali Ek 1’de yer almaktadır. Bununla birlikte kullanılan ölçme araçlarının araştırmada kullanılması amacıyla ölçeği geliştiren kişilerden gerekli izinler alınmış olup YBÖEÖ için gerekli izin belgesi Ek 2’de, İYTÖ için alınan gerekli izin belgesi Ek 3’te sunulmuştur.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenmeye İsteklilik ve Gelişime Açıklık olmak üzere iki boyut içeren bu ölçek beşli likert (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) tipinde hazırlanmış on yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçekte hiçbir olumsuz madde bulunmamakta olup ilk on bir madde Öğrenmeye İsteklilik boyutunda yer alırken son altı madde ise Gelişime Açıklık boyutu ile ilgilidir. Öğrenmeye İsteklilik boyutunda “Öğrenme süresince zamanımı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım.”, “Yeni şeyler öğrenmemin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm.” gibi maddelerden oluşurken Gelişime Açıklık boyutu “Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim” ve “Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.” gibi maddelerden oluşmaktadır. Hem boyut bazında hem de ölçeğin tamamı için alınan yüksek puanlar ilgili boyutun ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. YBÖEÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olup ölçüt geçerliği için 0.71; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86, ω katsayısı 0.89 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.71 bulunmuştur. Ölçek, Gür- Erdoğan, Bayat ve Şentürk (2017) Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) ve Deveci (2018) çalışmalarında kullanılmış olup sırasıyla ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayıları 0.92, 0.92 ve 0.90 olarak hesap

edilmiştir. Bu çalışma kapsamında Öğrenmeye İsteklilik boyutu için 0.87 Gelişime Açıklık boyutu için 0.76 ve ölçeğin tamamı için 0.90 Cronbach alfa katsayıları hesap edilmiştir.

“İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” Hancı-Yanar (2008) tarafından öğrencilerin bir yabancı dil olan İngilizceye yönelik tutum ölçeği olarak geliştirilmiştir. İngilizceden zevk alma, İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum ve İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum olmak üzere üç boyut içeren bu ölçek beşli likert (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum) tipinde hazırlanmış otuz maddeden oluşmaktadır. Ölçekte on beş olumlu on beş olumsuz madde bulunmakta olup, İngilizceden zevk alma boyutunda on bir İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum boyutunda on ve İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum boyutunda ise dokuz madde bulunmaktadır. İngilizceden zevk alma boyutunda “İngilizce zor bir derstir.”, “İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim” gibi maddeler, İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum boyutundan “İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.”, “İngilizce konuşmaktan hoşlanmam” gibi maddeler ve İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum boyutunda ise “ İngilizce dersini kaçırmak istemem.”, “İngilizce ders saatleri arttırılırsa mutlu olurum.” gibi maddeler bulunmaktadır. Hem boyut bazında hem de ölçeğin tamamı için alınan yüksek puanlar İngilizce’ ye yönelik tutumun yüksek olduğunu göstermektedir. İYTÖ’ nün geçerlik ve güvenirlik çalışması Hancı-Yanar (2008) tarafından yapılmış olup ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı 0.95 olarak hesap edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı İngilizceden zevk alma boyutunda 0.86, İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum boyutunda 0.81 ve İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum boyutunda 0.84 ve ölçeğin tamamı için ise 0.92’ dir.

YBÖEÖ ve İYTÖ için gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sırasıyla Gür- Erdoğan ve Arsal (2016) ve Hancı-Yanar (2008) tarafından ölçek geliştirme aşamalarında yapılmış olup yukarıda ölçme araçları tanıtılırken açıklanmıştır. Bu

çalışma kapsamında ise ilgili ölçeklerin farklı bir örneklem grubunda kullanılmış olmasından kaynaklı olarak tekrar geçerlik çalışması yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yüzden ölçeklerin geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). DFA kapsamında Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (χ^2/sd), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Yaklaşık Hata Kareleri Ortalamalarının Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamalarının Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) değerleri incelenmiştir.

DFA için hesaplanan yukarıdaki indeksler ve istatistikleri için farklı araştırmacılar iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri belirlemişlerdir. Buna göre χ^2/sd için Hu ve Bentler (1999) 2'den küçük değer iyi uyum; 3'den küçük değer ise kabul edilebilir uyum olduğunu buna karşın Kline (2011) ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller (2003) ise 5'ten küçük değerlerin kabul edilebilir uyum olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte genel olarak GFI, CFI, IFI, RFI ve RFI için 0,95 ve üzeri değerlerin iyi uyum; 0,90 ve 0,95 arasının ise kabul edilebilir uyum olarak ele alınmaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003). Sadece GFI için ise 0,85 değerinin kabul edilebilir olarak kabul edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). AGFI için ise 0,90 ve üzeri iyi uyum; 0,85 değeri kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003). RMSEA için 0,05'ten küçük değerler iyi uyum; 0,08'den küçük değerler ise kabul edilebilir uyum göstergeleridir (Byrne ve Campbell, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003). Son olarak SRMR için belirlenen iyi uyum ve kabul edilebilir uyum

değerlerinin sırasıyla 0,05'den küçük ve 0,10'dan küçük değerler olduğu görülmüştür (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006).

Çalışmada kullanılan ölçeklerin orijinal haline uygun olarak YBÖEÖ için iki boyutlu yapı (Öğrenmeye İsteklilik ve Gelişime Açıklık) ve İYTÖ için ise üç boyutlu yapı (İngilizce' den zevk alma, İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum ve İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum) test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model-veri indeksleri ve istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklere Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Ölçek | χ^2/sd | GFI | AGFI | CFI | IFI | RFI | NFI | RMSEA | SRMR |
|-------|-------------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| YBÖEÖ | 2.94 | 0.95 | 0.93 | 0.98 | 0.98 | 0.97 | 0.98 | 0.042 | 0.035 |
| İYTÖ | 4.20 | 0.87 | 0.85 | 0.97 | 0.97 | 0.95 | 0.95 | 0.066 | 0.065 |

Tablo 2 incelendiğinde YBÖEÖ'de test edilen iki boyutlu yapı için DFA uyum indeksleri ve istatistiklerinin sırasıyla $\chi^2/sd=2,94$; GFI=0,95; AGFI=0,93; CFI=0,98; IFI=0,98; RFI=0,97; NFI=0,98; RMSEA=0,042 ve SRMR=0,035 olduğu görülmüştür. İYTÖ'nün üç boyutlu yapısı için ise $\chi^2/sd=4,20$; GFI=0,87; AGFI=0,85; CFI=0,97; IFI=0,97; RFI=0,95; NFI=0,95; RMSEA=0,11 ve SRMR=0,065 değerleri elde edilmiştir. Yukarıda belirtilen kesme puan değerleri göz önüne alındığında YBÖEÖ'nün iki boyutlu yapısı için hesaplanan değerlerin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte İYTÖ için test edilen üç boyutlu yapı için bütün değerlerin kabul edilebilir uyum değerleri sınırları içinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu kanıtlar hem YBÖEÖ hem de İYTÖ'nün uygulanan grup için geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Güvenirlilik için ise bu çalışma kapsamında her iki ölçek için Cronbach alfa katsayısı hem boyut bazında hem de ölçek bazında hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2016), ölçme araçları için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70'ten büyük olmasının ölçme araçlarının güvenirliliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Yukarıda hesaplanan

değerlerin her birinin 0.70'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle hem YBÖEÖ hem de İYTÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler evren ve örneklem bölümünde belirtildiği gibi 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya İli Kaynarca ilçesindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden küme örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin toplanma aşamasında öncelikle Kaynarca ilçesindeki tüm okullar listelenmiş buna göre rastgele olarak seçilen kümelerden veri toplanmıştır. Veri toplama aşamasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Bu aşamada öncelikle veriler araştırmacı tarafından istatistik programına girilmiştir. Bu aşamada kayıp veri bulunup bulunmaması veya öğrencilerin dikkatsiz yanıt verme davranışları kontrol edilmiştir. Verilerin analizi araştırma problemlerinde belirtilen sıra ile gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma problemlerinde yer alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları (bu değişkenlerin alt boyutları) ilgili ölçek maddelerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri şeklinde sunulmuştur. Ardından bu değişkenlere ait aritmetik ortalama, aritmetik ortalamanın ilgili alt boyut ve yapıdaki madde sayısına bölünmesiyle elde edilen standartlaştırılmış aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri içeren betimsel istatistikler kullanılarak sunulmuştur. Bu araştırma sorularına bağlı olarak değişkenlerin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla verilen demografik bilgilere göre verilerin normalliği incelenmiştir. Verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık kat sayıları ile çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya bölümü hesaplanarak ve normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) ile kontrol edilmiştir.

Bunlara ilişkin sonuçlar sırasıyla cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çarpıklık, Basıklık ve Normallik Testleri Sonuçları

| | | Çarp. | Çarp. Std. hata | Çrp / Std Hata | Bask. | Bask. Std. hata | Bask / Std. Hata | Kolm. - Simir. p | Shapiro-Wilk p | |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|----------------|---------|-----------------|------------------|------------------|----------------|-------|
| K 1 Z | Öğren. İstek. | -0.962 | 0.129 | -7.463 | 0.902 | 0.257 | 3.509 | 0.000 | 0.000 | |
| | Gelişime Açk. | -0.909 | 0.129 | -7.053 | 1.215 | 0.257 | 4.724 | 0.000 | 0.000 | |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -0.901 | 0.129 | -6.990 | 1.009 | 0.257 | 3.922 | 0.000 | 0.000 | |
| | İng. Zevk Alma | -0.480 | 0.129 | -3.720 | -0.265 | 0.257 | -1.031 | 0.000 | 0.000 | |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.633 | 0.129 | -4.910 | -0.114 | 0.257 | -0.442 | 0.000 | 0.000 | |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.533 | 0.129 | -4.134 | -0.114 | 0.257 | -0.444 | 0.001 | 0.000 | |
| | İng. Yön. Tutum | -0.415 | 0.129 | -3.220 | -0.064 | 0.257 | -0.247 | 0.014 | 0.000 | |
| | E r k e k | Öğren. İstek. | -1.269 | 0.124 | -10.220 | 1.897 | 0.248 | 7.655 | 0.000 | 0.000 |
| | | Gelişime Açk. | -1.131 | 0.124 | -9.108 | 1.513 | 0.248 | 6.105 | 0.000 | 0.000 |
| | | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -1.347 | 0.124 | -10.846 | 2.389 | 0.248 | 9.644 | 0.000 | 0.000 |
| | | İng. Zevk Alma | -0.263 | 0.124 | -2.121 | -0.440 | 0.248 | -1.775 | 0.008 | 0.000 |
| | | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.321 | 0.124 | -2.589 | -0.265 | 0.248 | -1.068 | 0.006 | 0.000 |
| İng. Ders İçi E.Y.T. | | -0.248 | 0.124 | -2.001 | -0.327 | 0.248 | -1.320 | 0.006 | 0.002 | |
| İng. Yön. Tutum | -0.141 | 0.124 | -1.138 | -0.180 | 0.248 | -0.726 | 0.039 | 0.003 | | |
| 5 . S 1 n 1 f | Öğren. İstek. | -1.571 | 0.200 | -7.854 | 2.909 | 0.397 | 7.320 | 0.000 | 0.000 | |
| | Gelişime Açk. | -1.426 | 0.200 | -7.132 | 2.736 | 0.397 | 6.883 | 0.000 | 0.000 | |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -1.668 | 0.200 | -8.341 | 3.580 | 0.397 | 9.007 | 0.000 | 0.000 | |
| | İng. Zevk Alma | -0.552 | 0.200 | -2.759 | 0.053 | 0.397 | 0.132 | 0.046 | 0.001 | |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.741 | 0.200 | -3.703 | -0.072 | 0.397 | -0.180 | 0.000 | 0.000 | |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.461 | 0.200 | -2.306 | -0.591 | 0.397 | -1.486 | 0.007 | 0.000 | |
| | İng. Yön. Tutum | -0.436 | 0.200 | -2.181 | -0.169 | 0.397 | -0.426 | 0.200 | 0.004 | |
| 6 . S 1 n 1 f | Öğren. İstek. | -1.277 | 0.147 | -8.675 | 2.344 | 0.293 | 7.992 | 0.000 | 0.000 | |
| | Gelişime Açk. | -0.914 | 0.147 | -6.211 | 1.337 | 0.293 | 4.557 | 0.000 | 0.000 | |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -1.288 | 0.147 | -8.752 | 2.643 | 0.293 | 9.011 | 0.000 | 0.000 | |
| | İng. Zevk Alma | -0.278 | 0.147 | -1.890 | -0.663 | 0.293 | -2.259 | 0.003 | 0.000 | |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.381 | 0.147 | -2.592 | -0.039 | 0.293 | -0.133 | 0.041 | 0.001 | |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.149 | 0.147 | -1.013 | -0.402 | 0.293 | -1.369 | 0.086 | 0.023 | |
| İng. Yön. Tutum | -0.009 | 0.147 | -0.064 | -0.431 | 0.293 | -1.469 | 0.012 | 0.034 | | |

Tablo 3. Devamı

| | | Çarp. | Çarp. Std. hata | Çrp / Std Hata | Bask. | Bask. Std. hata | Bask / Std. Hata | Kolm. - Simir. p | Shapi ro- Wilk p |
|--------------------------------------|--------------------------|--------|-----------------------|-------------------|--------|-----------------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 7 · S i n i f | Öğren. İstek. | -1.150 | 0.192 | -5.995 | 1.867 | 0.381 | 4.894 | 0.000 | 0.000 |
| | Gelişime Açk. | -1.210 | 0.192 | -6.306 | 1.509 | 0.381 | 3.955 | 0.000 | 0.000 |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -1.272 | 0.192 | -6.631 | 2.280 | 0.381 | 5.976 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Zevk Alma | -0.282 | 0.192 | -1.471 | -0.459 | 0.381 | -1.203 | 0.200 | 0.023 |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.393 | 0.192 | -2.049 | -0.472 | 0.381 | -1.238 | 0.002 | 0.006 |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.440 | 0.192 | -2.295 | -0.306 | 0.381 | -0.803 | 0.008 | 0.005 |
| | İng. Yön. Tutum | -0.324 | 0.192 | -1.689 | -0.258 | 0.381 | -0.676 | 0.037 | 0.036 |
| 8 · S i n i f | Öğren. İstek. | -0.754 | 0.190 | -3.965 | 0.348 | 0.378 | 0.921 | 0.001 | 0.000 |
| | Gelişime Açk. | -0.831 | 0.190 | -4.370 | 0.875 | 0.378 | 2.314 | 0.000 | 0.000 |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -0.685 | 0.190 | -3.603 | 0.735 | 0.378 | 1.944 | 0.040 | 0.001 |
| | İng. Zevk Alma | -0.313 | 0.190 | -1.646 | -0.521 | 0.378 | -1.377 | 0.066 | 0.003 |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.377 | 0.190 | -1.985 | -0.410 | 0.378 | -1.083 | 0.071 | 0.003 |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.299 | 0.190 | -1.573 | -0.589 | 0.378 | -1.557 | 0.200 | 0.008 |
| | İng. Yön. Tutum | -0.171 | 0.190 | -0.901 | -0.427 | 0.378 | -1.129 | 0.014 | 0.004 |
| O r t a o k u l | Öğren. İstek. | -1.168 | 0.106 | -11.062 | 1.499 | 0.211 | 7.109 | 0.000 | 0.000 |
| | Gelişime Açk. | -1.221 | 0.106 | -11.561 | 1.991 | 0.211 | 9.443 | 0.000 | 0.000 |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -1.277 | 0.106 | -12.091 | 2.191 | 0.211 | 10.393 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Zevk Alma | -0.207 | 0.106 | -1.958 | -0.692 | 0.211 | -3.284 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.382 | 0.106 | -3.616 | -0.344 | 0.211 | -1.632 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.333 | 0.106 | -3.152 | -0.274 | 0.211 | -1.298 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Yön. Tutum | -0.146 | 0.106 | -1.382 | -0.298 | 0.211 | -1.415 | 0.005 | 0.001 |
| İ H O Okul Türü | Öğren. İstek. | -1.120 | 0.168 | -6.659 | 2.585 | 0.335 | 7.720 | 0.002 | 0.000 |
| | Gelişime Açk. | -0.921 | 0.168 | -5.472 | 1.360 | 0.335 | 4.062 | 0.000 | 0.000 |
| | Yaş. Boy. Öğrn. Eğil. | -1.125 | 0.168 | -6.686 | 2.867 | 0.335 | 8.559 | 0.001 | 0.000 |
| | İng. Zevk Alma | -0.942 | 0.168 | -5.602 | 1.087 | 0.335 | 3.245 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Ders Dışı E.Y.T. | -0.826 | 0.168 | -4.912 | 0.549 | 0.335 | 1.640 | 0.000 | 0.000 |
| | İng. Ders İçi E.Y.T. | -0.635 | 0.168 | -3.776 | -0.038 | 0.335 | -0.113 | 0.003 | 0.000 |
| | İng. Yön. Tutum | -0.750 | 0.168 | -4.460 | 0.655 | 0.335 | 1.954 | 0.005 | 0.000 |

Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2007) çarpıklık ve basıklık katsayısının ± 1 bir arasında değer almasının normal dağılımın ölçütü olarak kabul etmiştir. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölümünün ± 1.96 olmasının ise yine normalliğe kanıt olabileceğini belirtmiştir. Bunların dışında normallik testlerinde anlamlı bir farklılığın olması normallik şartının sağlanmadığını

göstermektedir. Tablo 3'teki değerler incelendiğinde yukarıdaki bilgiler ışığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arasında yer almadığı, yer alan değerlerin ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölümünün $\pm 1,96$ arasında yer almadığı veya normallik testleri sonuçlarında anlamlı bir farklılığın olduğu ($p < 0.05$) görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin hiçbir demografik değişkene göre normal dağılmadığını göstermektedir. Bu yüzden yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarının demografik bilgilere göre anlamlı fark olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla non-parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri ikişer kategoriden oluştuğu için grupları karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi; sınıf değişkeni ikiden fazla kategoriye sahip olduğu için Kruskal- Wallis testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testinin kullanıldığı durumlarda ortaya çıkan farklılıkları karşılaştırmak amacıyla ikili karşılaştırmalar kullanılmıştır. Normalliğin sağlanmadığı durumlarda ilişkisiz iki örneklemin karşılaştırılması amacıyla Mann-Withney U testi, ikiden fazla örneklemin ortalamasını karşılaştırmak amacıyla ise Kruskal- Wallis testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Son araştırma probleminde ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki verilerin normal dağılmaması sebebiyle Spearman Rho korelasyon katsayısı ile hesaplanarak incelenmiştir. Büyüköztürk (2016) korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.00 ile 0.30 arasında olması halinde, düşük; 0.30-0.70 arasında olması halinde, orta; 0.70 ile 1.00 olması halinde, yüksek ilişkili olarak tanımlamaktadır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken bu katsayılar göz önünde bulundurulmuştur. Bunların dışında verilerin analizi sosyal bilimler için istatistik paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemleri doğrultusunda yapılan veri analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar ile sunulmuştur.

4.1 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu kısımda *öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde* olduğuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin YBÖEÖ yer alan tüm maddelere ilişkin yanıtları frekans tablosu şeklinde Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. YBÖEÖ'nün maddelerine verilen ilişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

| | Kesinlikle katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle katılıyorum | |
|---|-------------------------|------|--------------|------|------------|-------|-------------|-------|------------------------|-------|
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| 1.Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim | 42 | 5.65 | 39 | 5.24 | 142 | 19.09 | 296 | 39.78 | 225 | 30.24 |
| 2.Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım | 30 | 4.03 | 72 | 9.68 | 187 | 25.13 | 277 | 37.23 | 178 | 23.92 |

Tablo 4. Devamı

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|----|------|----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| Öğrenmeye İsteklilik Boyutu | 3.Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım | 32 | 4.30 | 53 | 7.12 | 193 | 25.94 | 258 | 34.68 | 208 | 27.96 |
| | 4.Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım | 40 | 5.38 | 79 | 10.62 | 171 | 22.98 | 264 | 35.48 | 190 | 25,54 |
| | 5.Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim | 28 | 3.76 | 35 | 4.70 | 141 | 18.95 | 232 | 31.18 | 308 | 41.40 |
| | 6.Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim | 38 | 5.11 | 68 | 9.14 | 163 | 21.91 | 259 | 34.81 | 216 | 29.03 |
| | 7.Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem | 33 | 4.44 | 30 | 4.03 | 125 | 16.80 | 238 | 31.99 | 318 | 42.74 |
| | 8.Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım | 34 | 4.57 | 37 | 4.97 | 57 | 7.66 | 228 | 30.65 | 388 | 52.15 |
| | 9.Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem | 56 | 7.53 | 55 | 7.39 | 165 | 22.18 | 240 | 32.26 | 228 | 30.65 |
| | 10.Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım | 31 | 4.17 | 31 | 4.17 | 134 | 18.01 | 268 | 36.02 | 280 | 37.63 |
| | 11.Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm | 39 | 5.24 | 35 | 4.70 | 86 | 11.56 | 214 | 28.76 | 370 | 49.73 |
| | 12.İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm. | 68 | 9.14 | 94 | 12.63 | 193 | 25.94 | 232 | 31.18 | 157 | 21.10 |
| | 13.Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim | 41 | 5.51 | 54 | 7.26 | 138 | 18.55 | 216 | 29.03 | 295 | 39.65 |
| Gelişime Açıklık Boyutu | 14.Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım | 32 | 4.30 | 42 | 5.65 | 190 | 25.54 | 247 | 33.20 | 233 | 31.32 |
| | 15.Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim | 26 | 3.49 | 42 | 5.65 | 80 | 10.75 | 250 | 33.60 | 346 | 46.51 |
| | 16.Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım. | 29 | 3.90 | 53 | 7.12 | 143 | 19.22 | 272 | 36.56 | 247 | 33.20 |
| | 17.Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm | 34 | 4.57 | 29 | 3.90 | 86 | 11.56 | 226 | 30.38 | 369 | 49.60 |

Tablo 4'te öğrencilerin YBÖEÖ'nün Öğrenmeye İsteklilik alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en fazla “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını 9. maddeye (Öğrenme sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem) (f = 56, %7.53), “Kararsızım” yanıtını 3.maddeye (Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım.) (f = 193, %25.94), “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını ise 8. maddeye (Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.) (f = 388, %52.15) yönelttikleri görülmüştür. Gelişime Açıklık alt boyutunda öğrencilerin en fazla yöneldikleri maddeler “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtında 12.madde (İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.) (f = 68, %9.14), “Kararsızım” yanıtında da 12.madde (İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.) (f = 193, %25.94) ve “Kesinlikle katılıyorum” yanıtında 17. madde (Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.) (f = 369, %49.60)' dir.

Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemek amacıyla ayrıca YBÖEÖ'nün alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve bunlara ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. YBÖEÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Art. Ort. | Stdrt. Ort. | Medyan | Std. Sapma | Min. | Max. |
|----------------------|-----|-----------|-------------|--------|------------|-------|-------|
| Öğrenmeye İsteklilik | 744 | 42.747 | 3.886 | 44.00 | 8.007 | 11.00 | 55.00 |
| Gelişime Açıklık | 744 | 23.327 | 3.887 | 24.00 | 4.501 | 6.00 | 30.00 |
| Yaşam Boyu Öğrenme | 744 | 66.074 | 3.887 | 68.00 | 11.736 | 17.00 | 85.00 |

Tablo 5'e göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde Öğrenmeye İsteklilik alt boyutunun aritmetik ortalaması 42.747, Gelişime Açıklık alt boyutunun aritmetik ortalaması 23.327 ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin ise aritmetik ortalaması 66.074'tür. Puanları karşılaştırabilmek amacıyla elde edilen standart aritmetik ortalamalara bakıldığında ise Öğrenmeye İsteklilik alt boyutunda bu değer 3.886, Gelişime Açıklık alt boyutunda 3.887 ve yaşam boyu öğrenme eğiliminde ise 3.887

olduğu görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında alt boyutların ve toplam puanın standart aritmetik ortalamasının değerlerinin birbirine eşit olduğu görülmüştür. Bu durum ise 5’li Likert tipindeki kategorilere ait değerler göz önüne alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem boyut puanlarında hem de ölçeğin tamamında “katılıyorum” yanıtına yöneldiklerini göstermektedir.

4.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda kız ve erkek öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

| | Cins. | N | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | P |
|------------------|-------|-----|-----------|-----------|----------|--------|
| Öğrenmeye | Kız | 358 | 410.50 | 146960.00 | 55489.00 | 0.000* |
| İsteklilik | Erkek | 386 | 337.25 | 130180.00 | | |
| Gelişime Açıklık | Kız | 358 | 394.66 | 141286.50 | 61162.50 | 0.007* |
| | Erkek | 386 | 351.95 | 135853.50 | | |
| Yaşam Boyu | Kız | 358 | 406.34 | 145470.50 | 56978.50 | 0.000* |
| Öğrenme Eğilimi | Erkek | 386 | 341.11 | 131669.50 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan bazında kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Bu sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Öğrenmeye İsteklilik ($U = 55489, p < 0.05$) ile Gelişime Açıklık ($U = 61162.50, p < 0.05$) alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($U = 56978.50, p < 0.05$) kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. Bu ise yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları açısından kız öğrencilerin lehine bir durum olarak yorumlanabilir.

4.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında *öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir*. Bu kapsamda 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis testi Sonuçları

| | Sınıf | N | Sıra Ort. | S.d. | χ^2 | <i>p</i> | Fark |
|----------------------------|----------|-----|-----------|------|----------|----------|---|
| Öğrenmeye İsteklilik | 5. Sınıf | 147 | 432.22 | 3 | 23.640 | 0.000* | 5.Sınıf-7.Sınıf, 5.Sınıf-8.Sınıf, 6.Sınıf-7.Sınıf |
| | 6. Sınıf | 274 | 384.48 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 319.74 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 350.29 | | | | |
| Gelişime Açıklık | 5. Sınıf | 147 | 395.46 | 3 | 2.505 | 0.474 | - |
| | 6. Sınıf | 274 | 365.57 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 360.49 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 375.25 | | | | |
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi | 5. Sınıf | 147 | 424.46 | 3 | 15.927 | 0.001* | 5.Sınıf-7.Sınıf, 5.Sınıf-8.Sınıf |
| | 6. Sınıf | 274 | 379.72 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 331.86 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 353.40 | | | | |

* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde Öğrenmeye İsteklilik alt boyutunda sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe 5. sınıf (432.22), 6. sınıf (384.48), 8. sınıf (350.29) ve 7. sınıf (319.74) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Gelişime Açıklık alt boyutunda sıra ortalamalarının büyükten küçüğe sıralanışı 5. sınıf (395.46), 8. sınıf (375.25), 6. sınıf (365.57) ve 7. sınıf (360.49) biçimindedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri

açısından ise Öğrenmeye İsteklilik alt boyutunda olduğu gibi sıra ortalamaları 5. sınıf (424.46), 6. sınıf (379.72), 8. sınıf (353.40) ve 7. sınıf (331.86) şeklinde büyükten küçüğe sıralanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında alt boyutlar ve toplam puan bazında en yüksek ortalamaların 5. sınıfta, en düşük ortalamaların ise 7. sınıfta olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarında çıkan bu farklılığı karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre sınıf düzeyleri açısından Gelişime Açıklık alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 2.505$, $p > 0.05$) anlamlı farklılık bulunamazken, Öğrenmeye İsteklilik alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 23.640$, $p < 0.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($\chi^2_{(3)} = 15.927$, $p < 0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık çıkan durumlarda ortaya çıkan bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Öğrenmeye İsteklilik alt boyutundaki anlamlı farklılığın 5. sınıf - 7.sınıf arasında 5. sınıf lehine; 5. sınıf - 8.sınıf arasında 5. sınıf lehine ve 6. sınıf - 7. sınıf arasında 6. sınıf lehine olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme açısından ise ortaya çıkan farklılık 5. sınıf - 7.sınıf arasında 5. sınıf lehine; 5. sınıf - 8.sınıf arasında 5. sınıf lehinedir.

4.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında *ortaokul ve imam hatip öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı* incelenmiştir. Bu kapsamda ortaokul ve imam hatip ortaokulu (İHO) öğrencilerinin puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul türüne göre Mann-Withney U testi Sonuçları

| | Okul Türü | N | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | P |
|----------------------------|-----------|-----|-----------|-----------|-----------|-------|
| Öğrenmeye İsteklilik | Ortaokul | 535 | 366,28 | 195958,50 | 52578,500 | 0.206 |
| | İHO | 209 | 388,43 | 81181,50 | | |
| Gelişime Açıklık | Ortaokul | 535 | 371,17 | 198575,00 | 55195,000 | 0.786 |
| | İHO | 209 | 375,91 | 78565,00 | | |
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi | Ortaokul | 535 | 368,06 | 196912,50 | 53532,500 | 0.367 |
| | İHO | 209 | 383,86 | 80227,50 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan bazında imam hatip ortaokulu öğrencilerinin sıra ortalamalarının ortaokul öğrencilerinin sıra ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Bu sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda Öğrenmeye İsteklilik ($U = 52578.50$, $p > 0.05$), Gelişime Açıklık boyutlarında ($U = 55195.00$, $p > 0.05$) ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ($U = 53532.50$, $p > 0.05$) ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin İYTÖ yer alan tüm maddelere ilişkin yanıtları frekans tablosu şeklinde Tablo 9.'da sunulmuştur.

Tablo 9. İYTÖ'nün maddelerine verilen ilişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

| | Kesinlikle katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kararsızım | | Katılıyorum | | Kesinlikle katılıyorum | | |
|------------------------|---|-----|--------------|-----|------------|-----|-------------|-----|------------------------|-----|-------|
| | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % | |
| İngilizceden Zevk Alma | 2. İngilizce dersinde sıkılıyorum. | 342 | 45.97 | 159 | 21.37 | 126 | 16.94 | 75 | 10.08 | 42 | 5.65 |
| | 3. İngilizce zor bir derstir. | 200 | 26.88 | 147 | 19.76 | 178 | 23.92 | 138 | 18.55 | 81 | 10.89 |
| | 4. İngilizceden nefret ediyorum. | 430 | 57.80 | 143 | 19.22 | 94 | 12.63 | 41 | 5.51 | 36 | 4.84 |
| | 5. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim. | 332 | 44.62 | 133 | 17.88 | 134 | 18.01 | 67 | 9.01 | 78 | 10.48 |
| | 6. İngilizce sınavından korkarım. | 294 | 39.52 | 148 | 19.89 | 156 | 20.97 | 92 | 12.37 | 54 | 7.26 |
| | 9. İngilizce metin okumaktan hoşlanmam. | 216 | 29.03 | 140 | 18.82 | 147 | 19.76 | 128 | 17.20 | 113 | 15.19 |
| İngilizceden Zevk Alma | 19. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır. | 283 | 38.04 | 148 | 19.89 | 162 | 21.77 | 79 | 10.62 | 72 | 9.68 |
| | 20. Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur. | 204 | 27.42 | 176 | 23.66 | 194 | 26.08 | 104 | 13.98 | 66 | 8.87 |
| | 23. İngilizce metinler yazmaktan hoşlanmıyorum. | 191 | 25.67 | 129 | 17.34 | 160 | 21.51 | 115 | 15.46 | 149 | 20.03 |
| | 24. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissederim. | 329 | 44.22 | 161 | 21.64 | 147 | 19.76 | 62 | 8.33 | 45 | 6.05 |
| | 28. İng. öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim. | 225 | 30.24 | 159 | 21.37 | 161 | 21.64 | 103 | 13.84 | 96 | 12.90 |

Tablo 9. Devamı

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum | 7. İng. yayın yapan kanalları izlerim. | 271 | 36.42 | 146 | 19.62 | 177 | 23.79 | 94 | 12.63 | 56 | 7.53 | |
| | 8. İng. bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum. | 89 | 11.96 | 79 | 10.62 | 207 | 27.82 | 184 | 24.73 | 185 | 24.87 | |
| | 10. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir. | 424 | 56.99 | 159 | 21.37 | 77 | 10.35 | 47 | 6.32 | 37 | 4.97 | |
| | 11. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir. | 68 | 9.14 | 64 | 8.60 | 131 | 17.61 | 183 | 24.60 | 298 | 40.05 | |
| | 12. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır. | 403 | 54.17 | 163 | 21.91 | 93 | 12.50 | 54 | 7.26 | 31 | 4.17 | |
| | 13. İngilizce konuşmaktan hoşlanmam. | 288 | 38.71 | 152 | 20.43 | 150 | 20.16 | 78 | 10.48 | 76 | 10.22 | |
| | 14. İng. film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider. | 94 | 12.63 | 53 | 7.12 | 132 | 17.74 | 170 | 22.85 | 295 | 39.65 | |
| | 17. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim. | 71 | 9.54 | 62 | 8.33 | 107 | 14.38 | 150 | 20.16 | 354 | 47.58 | |
| | 25. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmez. | 347 | 46.64 | 175 | 23.52 | 100 | 13.44 | 61 | 8.20 | 61 | 8.20 | |
| | 29. İng. dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider. | 93 | 12.50 | 73 | 9.81 | 143 | 19.22 | 191 | 25.67 | 244 | 32.80 | |
| | İng. Ders İ.E.Y.T | 1. İng. derslerine istediğim için katılıyorum. | 76 | 10.22 | 53 | 7.12 | 100 | 13.44 | 211 | 28.36 | 304 | 40.86 |
| | | 15. İng. dersini kaçırmak istemem. | 72 | 9.68 | 66 | 8.87 | 149 | 20.03 | 177 | 23.79 | 280 | 37.63 |
| 16. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım. | | 59 | 7.93 | 64 | 8.60 | 159 | 21.37 | 198 | 26.61 | 264 | 35.48 | |
| İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum | 18. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, eposta, mektup...) | 155 | 20.83 | 121 | 16.26 | 196 | 26.34 | 149 | 20.03 | 123 | 16.53 | |
| | 21. İng. dersinde anlamadıklarımı öğretmenime sorup öğrenmek isterim. | 41 | 5.51 | 42 | 5.65 | 110 | 14.78 | 220 | 29.57 | 331 | 44.49 | |
| | 22. İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim. | 90 | 12.10 | 68 | 9.14 | 177 | 23.79 | 209 | 28.09 | 200 | 26.88 | |

Tablo 9. Devamı

| | | | | | | | | | | |
|---|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| 26. İngilizce derslerini ipe çekerim. | 113 | 15.19 | 85 | 11.42 | 207 | 27.82 | 143 | 19.22 | 196 | 26.34 |
| 27. Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm. | 139 | 18.68 | 143 | 19.22 | 257 | 34.54 | 134 | 18.01 | 71 | 9.54 |
| 30. İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum. | 163 | 21.91 | 90 | 12.10 | 171 | 22.98 | 120 | 16.13 | 200 | 26.88 |

Tablo 9'a göre öğrencilerin İYTÖ'nün İngilizceden Zevk Alma alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en fazla “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını 4. maddeye (İngilizceden nefret ediyorum.) (f=430, %57.80), “Kararsızım” yanıtını 20.maddeye (Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur.) (f = 194, %26.08), “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını ise 23. maddeye (İngilizce metinler yazmaktan hoşlanmıyorum.) (f = 149, %20.03) yönelttikleri görülmüştür. İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda öğrencilerin en fazla yöneldikleri maddeler “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtında 10. madde(İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.) (f =424, %56.99), “Kararsızım” yanıtında 8. madde(İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.) (f = 207, %27.82) ve “Kesinlikle katılıyorum” yanıtında 17. madde(Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim.) (f = 354, %47.58)' dir. İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda öğrencilerin en fazla yöneldikleri maddeler “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtında 30. madde (İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum.) (f =163, %21.91), “Kararsızım” yanıtında 27. madde (Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm.) (f = 257, %34.54) ve “Kesinlikle katılıyorum” yanıtında 21.madde (İng. dersinde anlamadıklarımı öğretmenime sorup öğrenmek isterim.) (f = 331, %44.49)' dir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemek amacıyla ayrıca İYTÖ'nün alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve bunlara ilişkin değerler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İYTÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | N | Art. Ort. | Stdr. Ort. | Medyan | Std. Sapma | Min. | Max. |
|----------------------------|-----|--------------|---------------|--------|---------------|-------|-------|
| İngilizceden Zevk Alma | 744 | 39.811 | 3.619 | 40.00 | 9.311 | 11.00 | 55.00 |
| İngilizce Ders Dışı E.Y.T. | 744 | 36.600 | 3.660 | 37.00 | 7.808 | 13.00 | 50.00 |
| İngilizce Ders İçi E.Y.T. | 744 | 30.966 | 3.441 | 32.00 | 7.861 | 9.00 | 45.00 |
| İngilizceye Yönelik Tutum | 744 | 107.376 | 3.579 | 107.00 | 21.907 | 17.00 | 85.00 |

Tablo 10'a göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde İngilizceden Zevk Alma alt boyutunun aritmetik ortalaması 39.811, İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunun aritmetik ortalaması 36.600, İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunun aritmetik ortalaması 30.966 ve İngilizceye Yönelik Tutumun ise aritmetik ortalaması 107.376'tır. Puanları karşılaştırabilmek amacıyla elde edilen standart aritmetik ortalamalara bakıldığında ise İngilizceden Zevk Alma alt boyutunda bu değer 3.619, İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda 3.660, İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda 3.441 ve İngilizceye Yönelik Tutumda ise 3.579 olduğu görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutu hariç, alt boyutların ve toplam puanın standart aritmetik ortalamasının değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum ise 5'li Likert tipindeki kategorilere ait değerler göz önüne alındığında öğrencilerin Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutu hariç, büyük çoğunluğunun hem alt boyut puanlarında hem de ölçeğin tamamında "katılıyorum" yanıtına yöneldiklerini göstermektedir.

4.2.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında *öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı* incelenmiştir. Bu kapsamda kız ve erkek

öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. İngilizceye Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

| | Cins. | N | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|----------------------|-------|-----|-----------|-----------|-----------|--------|
| İngilizceden Zevk | Kız | 358 | 415,60 | 148786,00 | 53663,000 | 0.000* |
| Alma | Erkek | 386 | 332,52 | 128354,00 | | |
| İngilizce Ders Dışı | Kız | 358 | 428,65 | 153455,50 | 48993,500 | 0.000* |
| Etkinliklere Yönelik | Erkek | 386 | 320,43 | 123684,50 | | |
| Tutum | | | | | | |
| İngilizce Ders İçi | Kız | 358 | 422,61 | 151294,50 | 51154,500 | 0.000* |
| Etkinliklere Yönelik | Erkek | 386 | 326,02 | 125845,50 | | |
| Tutum | | | | | | |
| İngilizceye Yönelik | Kız | 358 | 429,64 | 153811,50 | 48637,500 | 0.000* |
| Tutum | Erkek | 386 | 319,50 | 123328,50 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 11 incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan bazında kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Bu sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizceden Zevk Alma ($U = 53663,000$, $p < 0.05$), İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum ($U = 48993,500$, $p < 0.05$), İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum ($U = 51154,500$, $p < 0.05$) boyutlarında ve İngilizceye yönelik tutumlarında ($U = 48637,500$, $p < 0.05$) kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu ise İngilizce tutumları ve boyutları açısından kız öğrencilerin lehine bir durum olarak yorumlanabilir.

4.2.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda 5., 6., 7. ve 8. sınıf

öğrencilerin puanlarını karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. İngilizceye Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis testi Sonuçları

| | Sınıf | N | Sıra Ort. | S.d. | χ^2 | <i>p</i> | Fark |
|--|----------|-----|-----------|------|----------|----------|--|
| İngilizceden Zevk Alma | 5. Sınıf | 147 | 427,90 | 3 | 20,645 | 0.000* | 5.Sınıf-7.Sınıf, 5.Sınıf-8.Sınıf, |
| | 6. Sınıf | 274 | 386,28 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 340,99 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 330,29 | | | | |
| İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum | 5. Sınıf | 147 | 446,39 | 3 | 29,067 | 0.000* | 5.Sınıf-6.Sınıf, 5.Sınıf-7.Sınıf, 5.Sınıf-8.Sınıf, |
| | 6. Sınıf | 274 | 380,14 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 335,18 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 329,66 | | | | |
| İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum | 5. Sınıf | 147 | 431,86 | 3 | 24,240 | 0.000* | 5.Sınıf-7.Sınıf, 5.Sınıf-8.Sınıf 6.Sınıf-7.Sınıf, |
| | 6. Sınıf | 274 | 388,41 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 330,97 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 332,99 | | | | |
| İngilizceye Yönelik Tutum | 5. Sınıf | 147 | 442,44 | 3 | 31,711 | 0.000* | 5.Sınıf-7.Sınıf, 5.Sınıf-8.Sınıf 6.Sınıf-8.Sınıf, |
| | 6. Sınıf | 274 | 388,43 | | | | |
| | 7. Sınıf | 160 | 333,26 | | | | |
| | 8. Sınıf | 163 | 321,17 | | | | |

* $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde İngilizceden Zevk Alma alt boyutunda sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe 5. sınıf (446,39), 6. sınıf (386,28), 7. sınıf (340,99) ve 8. sınıf (330,29) şeklinde sıralandığı görülmüştür. İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutu sıra ortalamalarının büyükten küçüğe sıralanışı 5. sınıf (395,46), 6. sınıf (380,14), 7. sınıf (335,18) ve 8. sınıf (329,66) biçimindedir. İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum sıra ortalamaları 5. sınıf (431,86), 6. sınıf (388,41), 8. sınıf (332,99) ve 7. sınıf (330,97) şeklinde büyükten küçüğe sıralanmıştır. İngilizceye yönelik tutum sıra ortalamaları da İngilizceden Zevk Alma

ve İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutlarında olduğu gibi büyükten küçüğe sıralanışı 5. sınıf (442,44), 6.sınıf (388,43), 7.sınıf (333,26) ve 8.sınıf (321,17) biçimindedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında boyutlar ve toplam puan bazında en yüksek ortalamaların 5.sınıfta, en düşük ortalamaların ise İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutu hariç 8. sınıfta olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarında çıkan bu farklılıkları karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre sınıf düzeyleri açısından İngilizceden Zevk Alma alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 20.645, p < 0.05$), İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 29,067, p < 0.05$), İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda ($\chi^2_{(3)} = 15.927, p < 0.05$) ve İngilizceye yönelik tutumda ($\chi^2_{(3)} = 31,711, p < 0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık çıkan durumlarda ortaya çıkan bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda İngilizceden Zevk Alma alt boyutunda 5. sınıf - 7.sınıf arasında 5. sınıf lehine; 5. sınıf - 8.sınıf arasında 5. sınıf lehine olduğu görülmüştür. İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda 5. sınıf - 6.sınıf arasında; 5. sınıf - 7.sınıf arasında ve 5. sınıf - 8.sınıf arasında olup hepsinde 5. sınıf lehine olduğu görülmüştür. İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum alt boyutunda 5.sınıf-7.sınıf ve 5.sınıf-8.sınıf arasında 5.sınıf lehine; 6.sınıf-7.sınıf arasında 6.sınıf lehine olduğu görülmüştür. İngilizceye yönelik tutumda 5.sınıf-7.sınıf ile 5.sınıf-8.sınıf arasında anlamlı farklılık olup bu farklılık her iki durumda da 5.sınıf lehine olurken; 6.sınıf-8.sınıf arasındaki anlamlı farklılık 6.sınıf lehine olmuştur.

4.2.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında *ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı* incelenmiştir. Bu kapsamda ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin

puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. İngilizceye Yönelik Tutumların Okul Türüne Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

| | Okul Türü | N | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | <i>p</i> |
|----------------------|-----------|-----|-----------|-----------|-----------|----------|
| İngilizceden Zevk | Ortaokul | 535 | 352,07 | 188357,50 | 44977,500 | 0.000* |
| Alma | İHO | 209 | 424,80 | 88782,50 | | |
| İngilizce Ders Dışı | Ortaokul | 535 | 347,34 | 185829,00 | 42449,000 | 0.000* |
| Etkinliklere Yönelik | İHO | 209 | 436,89 | 91311,00 | | |
| Tutum | | | | | | |
| İngilizce Ders İçi | Ortaokul | 535 | 348,33 | 186358,50 | 42978,500 | 0.000* |
| Etkinliklere Yönelik | İHO | 209 | 434,36 | 90781,50 | | |
| Tutum | | | | | | |
| İngilizceye Yönelik | Ortaokul | 535 | 346,20 | 185216,00 | 41836,000 | 0.000* |
| Tutum | İHO | 209 | 439,83 | 91924,00 | | |

* $p < 0.05$

Tablo 13 incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan bazında imam hatip ortaokulu öğrencilerinin sıra ortalamalarının ortaokul öğrencilerinin sıra ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Bu sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda İngilizceden Zevk Alma ($U = 44977,500$, $p < 0.05$), İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum ($U = 42449,000$, $p < 0.05$), İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum ($U = 42978,500$, $p < 0.05$) boyutlarında ve İngilizceye yönelik tutumlarında ($U = 41836,000$, $p < 0.05$) ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu ise İngilizce tutumları ve boyutları açısından imam hatip ortaokulu öğrencilerinin lehine bir durum olarak yorumlanabilir.

4.3 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin YBÖEÖ'nün alt boyut ve toplam puanları ile İYTÖ'nün alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Rho korelasyon katsayıları hesaplanmış ve bu katsayılara ilişkin sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki

| | Öğrenmeye İsteklilik | Gelişime Açıklık | Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi |
|----------------------------|----------------------|------------------|----------------------------|
| İngilizceden Zevk Alma | 0.372* | 0.241* | 0.360* |
| İngilizce Ders Dışı E.Y.T. | 0.505* | 0.369* | 0.501* |
| İngilizce Ders İçi E.Y.T. | 0.496* | 0.364* | 0.489* |
| İngilizceye Yönelik Tutum | 0.508* | 0.357* | 0.499* |

* $p < 0.01$

Tablo 14'e göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı ($r_s = 0.499$, $p < 0.01$) ilişkinin olduğu görülmüştür. İngilizceye yönelik tutumun YBÖEÖ'nün alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında Öğrenmeye İsteklilik alt boyutuyla orta düzeyde anlamlı ($r_s = 0.508$, $p < 0.01$) ve Gelişime Açıklık alt boyutunda da orta düzeyde ($r_s = 0.357$, $p < 0.01$) ilişki bulunmuştur. Diğer bir açıdan yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin İYTÖ'nin alt boyutları ile ilişkisi açısından sırasıyla İngilizceden Zevk Alma ($r_s = 0.360$, $p < 0.01$); İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum ($r_s = 0.501$, $p < 0.01$) ve İngilizce Ders İçi Etkinliklere Yönelik Tutum ($r_s = 0.489$, $p < 0.01$) alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki vardır.

YBÖEÖ'nün alt boyutları ile İYTÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişki açısından en düşük ilişkinin Gelişime Açıklık ile İngilizceden Zevk Alma arasında ($r_s = 0.271$, $p < 0.01$), en büyük ilişkinin ise Öğrenmeye İsteklilik ile İngilizce Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Tutum arasında ($r_s = 0.505$, $p < 0.01$) olduğu görülmüştür.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere çalışmanın temel problemi, ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemesidir. Bu ana problem, çeşitli alt problemler kapsamında ele alınmıştır. Araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın doğrultusunda değerlendirilmiştir.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada ilk olarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt problemlerinde ise; ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre Öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarında standart aritmetik ortalama değerlerinin birbirine eşit olması, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ölçeğin tamamında “katılıyorum” yanıtına yönelmeleri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin pozitif doğrultuda olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu sonucuna göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu, yeni şeyler öğrenmekten zevk aldıkları ve mesleki kariyerlerinde ilerlemeye önem verdikleri söylenebilir.

Alan yazında bu araştırma sonucunu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkında çalışma yapan Horoz'un (2017), araştırmasında da öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, yeni bilgi ve beceri edinme konusunda istekli oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, en yüksek ortalama motivasyon alt boyutunda elde edilmiştir ve bu da öğrencilerin kendilerini geliştirme ve kişisel gelişimlerini devam ettirmek için farklı alanlarda yeni bilgiler öğrenmeye hevesli olduklarının bir göstergesidir. Karaduman (2015), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da bu yönde sonuçlar elde etmiştir. Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ortalama puanlarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin öğrenmeye karşı yeterli istek ve motivasyona sahip oldukları söylenebilmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Ayaz'ın (2016), çalışmasında da, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve öğrenme için gerekli olan motivasyon, sebat ve merakla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yeni şeyler öğrenmeye açık olmaları ve bunun için çaba göstermeleri de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi seviyede olmasının sonuçlarındandır.

Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta ve düşük düzeyde bulunduğu çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Güzel (2017), lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda; öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılma hususunda yeterli isteğe sahip olmadıklarını, araştırma yapmayı zaman kaybı olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Diker Coşkun ve Demirel (2012), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük, öğrenmeye karşı güdülenmelerinin yetersiz, merak ve çaba düzeylerinin az olduğu sonucuna varmıştır.

5.1.2 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenmeye isteklilik ile gelişime açıklık alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kız öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar alan yazında mevcuttur.

Yurdakul (2016), ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenmeleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme bağlamında anlamlı farklılıkların kız öğrencilerin lehine olduğunu belirtmiştir. Bu yönü ile mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Akçaalan (2016), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ve kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenler açısından inceleyen Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016), cinsiyet değişkeni bağlamında kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Kadın öğretmenlerin mesleki ilerleme, yeni beceriler edinme, kişisel gelişimi devam ettirme konularında erkek öğretmenlerden daha istekli olduğu saptanmıştır. Horuz (2017), öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmada cinsiyet açısından anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Elde edilen verilerin analizine göre kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu fark edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını araştıran Kılıç (2014), cinsiyet bakımından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla yaşam boyu öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu

sonuçlara dayanarak eğitim konusunda kadınların erkeklere kıyasla sürekli öğrenmeye yönelik algılarının daha olumlu ve güdülenmelerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen Diker Coşkun ve Demirel (2012), cinsiyet değişkeni açısından yapılan araştırmayı destekleyen ve benzer bulgular içeren sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, istatistiksel olarak kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.1.3 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, öğrenmeye isteklilik ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Öğrenmeye isteklilik alt boyutunda anlamlı farklılık 5.ve 6. sınıf öğrencilerinin lehine tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından ise anlamlı farklılık 5. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Öğrenmeye isteklilik alt boyutu ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri sıra ortalamaları dikkate alındığında sayısal verilerin büyükten küçüğe doğru 5.sınıf (424.46), 6.sınıf (379.72), 8.sınıf (353.40) ve 7.sınıf (331.86) olduğu fark edilmiştir. Buna göre, ilkokulu bitirip ortaokul kademesine geçen öğrencilerin öğrenme konusunda daha istekli, hevesli oldukları ve kendilerini kanıtlama çabalarından dolayı yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin 8. sınıf olduklarında öğrenmeye istekliliklerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artış göstermesi, ortaöğretim kurumlarına geçiş için girecekleri sınava ve buna bağlı olarak yoğun bir şekilde vakitlerini öğrenmeye ayırmalarına bağlanabilir.

Bu konuda farklı araştırma bulguları mevcuttur. Alan yazın incelendiğinde; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını çeşitli değişkenler açısından araştıran Kılıç (2014), bu çalışmaya benzer nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmen

adaylarının yaş aralığı arttıkça olumsuz tutum alt boyutunda yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumsuz tutum oluşturma eğilimlerinin yükseldiği bulunan sonuçlar arasındadır. Buna karşın Karaduman (2015) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı neticesine varmıştır. Diğer Coşkun ve Demirel (2012) ise gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu ve 4.sınıf öğrencilerinin eğilimlerinin 1.sınıf öğrencilerinin eğilimlerine oranla daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

5.1.4 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Okul türü değişkeni açısından öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde; imam hatip ortaokulu öğrencilerinin sıra ortalamalarının ortaokul öğrencilerinininkinden fazla olmasına rağmen, öğrenmeye isteklilik ile gelişime açıklık alt boyutlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ortaokul ve imam hatip ortaokul öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu konuda yapılan alan yazın incelemesinde birebir aynı parametreleri kullanan çalışmalar olmasa da yaşam boyu öğrenmeyi okul türü değişkenine göre değerlendiren çalışmalar mevcuttur. Halk eğitimi merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen Kılıç ve Taşpınar (2017), mezun olunan okul türü ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır. Bu yönü ile mevcut çalışmayı destekler nitelikte ortak bulgular elde edilmiştir.

5.1.5 Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Aritmetik

ortalama sonuçları değerlendirildiğinde, ders içi etkinliklere yönelik tutum alt boyutu dışında diğer boyutların ortalama değerlerinin birbirine yakın olması ve öğrencilerin çoğunluğunun ölçeğin tamamında “katılıyorum” cevabına yönelmesi öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kazazoğlu (2011), anadili ve yabancı dil tutumunun akademik başarı üzerindeki etkisi hakkında yaptığı araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu tutumlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, yabancı dil tutumu ile başarı arasında da anlamlı farklılıklar bulunduğu ve anadilinde başarılı olan öğrencilerin yabancı dil dersinde de başarılı oldukları saptanmıştır.

Türkiye’deki ilköğretim öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarını araştıran Kızıltan ve Atlı (2013); öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizceye, İngilizce derslerine ve etkinliklerine karşı olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna varmıştır. Buna rağmen, İngilizce dersine yönelik tutumun dil becerilerine ve öğrenme ortamına göre farklılıklar gösterebileceği belirtilmiştir.

Selçuk (1997); İngilizce tutum ölçeği, İngilizce dersi başarı notları ve kişisel bilgiler anketine dayanarak gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin tutumları ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin derse tutumlarının olumlu olması başarılarını etkileyen faktörler arasında sayılabilmektedir.

5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarını değerlendiren Fırat (2009); öğrencilerin önemli çoğunluğunun İngilizce sevgileri ile İngilizce öğrenmeye ilgi duymaları, arzu duymaları konusunda olumlu tutumları olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya göre, çocukların yabancı dillere ve kültürlere karşı yetişkinlere göre daha az olumsuz tutumlara sahip olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin İngilizceyi sevmelerinin en önemli sebeplerinden biri, İngilizcenin bugünün dünyasında önemi ve gerekliliği hakkında geliştirdikleri bilinç olarak yorumlanabilmektedir. “İngilizce geleceğim için önemli, İngilizcenin önemi gün

geçtikçe artıyor, İngilizcenin profesyonel yaşamımda faydaları çok” gibi maddelere öğrenciler fazlasıyla katılmaktadırlar. Bu sonuçlar ışığında; öğrencilerin İngilizce bilmenin önemi hakkındaki farkındalığının, İngilizceye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve motivasyon seviyelerini arttırdığı söylenebilmektedir.

Benzer başka bir araştırmada, Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm değişkenleri açısından incelemiştir. Elde edilen sonuç öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Bu bulgu öğrencilerin İngilizceyi sevdiğini ve önemini kavradığını göstermekle birlikte mevcut çalışmayı da destekler niteliktedir.

Hancı Yanar (2008), hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algıları ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında her iki gruptaki öğrencilerin de tutumlarının olumlu yönde çıktığını ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarıları ile olumlu tutumlarının aynı doğrultuda olduğunu belirtmiştir. Bu yönü ile aynı ölçeği kullanan bu iki çalışma birbirini doğrulayan sonuçlara varmıştır.

5.1.6 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiği alt problemde kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İngilizceden zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ile İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum alt boyutları ve İngilizceye yönelik tutum açısından farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Genç ve Bilgin Aksu (2004), öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, okul türü gibi değişkenlerden ne derecede etkilendiklerini belirleme amacı ile yaptıkları çalışmada mevcut araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre, kız öğrencilerin yabancı dile bakış açılarının ve tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer başka bir çalışmada; İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005), öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın ışığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olma eğiliminde olduklarını ortaya koymak mümkündür.

Bağçeci (2004) yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarının pozitif yönde olduğunu ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Buna göre, ulaşılan sonuçlar mevcut çalışma ile benzerlikler göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine karşı duyuşsal tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen Tok (2010) araştırmasında, öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olduğunu ve derse karşı yeterli istek ve motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir. Bununla beraber, cinsiyet değişkeni açısından sonuçlar kız öğrencilerin lehine bulunmuştur.

5.1.7 Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf düzeyleri açısından öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İngilizceden zevk alma ve İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum alt boyutlarında sonuçlar 5.sınıflar lehine bulunmuştur. İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum alt boyutunda ve İngilizceye yönelik tutumda ise 5. ve 6. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Alan yazın taramasında da bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Anbarlı Kırkız (2010), öğrencilerin yabancı dil tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında yaşı daha küçük olan öğrencilerin yaşı büyük diğer öğrencilere göre yabancı dil tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Genç ve Kaya (2011) öğretmen adaylarının yabancı dil derslerine yönelik algıları ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu çalışmadaki sonuçlar ile aynı doğrultuda bulgulara ulaşmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumlarının olumsuz olmadığı ve akademik başarının da tutumlar ile ilişkili olduğu neticesine varılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin yaşlarının yükselmesi ile tutum puanlarının düştüğü, yaş olarak daha küçük grupların yabancı dil tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç yabancı dil eğitimine erken başlanması gerektiğini de destekler niteliktedir.

5.1.8 Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; İngilizceden zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere tutum alt boyutları ile İngilizceye yönelik tutum puanlarının imam hatip ortaokulu öğrencileri lehine sonuçlandığı görülmüştür.

Bunun sebebinin, imam hatip ortaokullarında yabancı dil olarak Arapçanın da öğretilmesi ve öğrencilerin yabancı dile karşı farkındalıklarının tutumlarına yansımış olabileceği düşünülmektedir. Akalın ve Zengin (2007), Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algılarını yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaşanan bölge açısından incelediği araştırmasında; katılımcıların büyük çoğunluğunun herkesin en az bir dil bilmesi gerekliliğini benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizcenin yanında Arapça’nın da öğrenilmesi gerektiğini düşünenler de mevcuttur. İmam hatip ortaokulu ve liselerinin vizyonu gereği öğrencilerin hem mesleki hem de akademik yaşamlarında Arapçadan ve diğer dillerden faydalanacak olmaları, yabancı dil tutumlarına olumlu yönde yansımaktadır.

5.1.9 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Bu çalışma, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin gelişime açıklık ve öğrenmeye isteklilik alt boyutları ile İngilizceye yönelik tutumun İngilizceden zevk alma, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelim ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelim alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. İki değişken arasındaki ilişki açısından en büyük ilişkinin öğrenmeye isteklilik ile İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum arasında, en düşük ilişkinin ise gelişime açıklık ile İngilizceden zevk alma alt boyutları arasında olduğu tespit edilmiştir. Tüm bunlar - birlikte değerlendirildiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce derslerine yönelik tutumun birbirini desteklediği sonucuna varılabilir.

Bu kapsamda yapılan alan yazın taramasında doğrudan ortaokul seviyesinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak yaşam boyu öğrenme ile diğer diller arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar literatürde mevcuttur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yabancı dil olarak Türkçe edinimine etkisini araştıran Cevher, Atagül ve Enser (2016), Sakarya Üniversitesi TÖMER yaz okulunda Türkçe öğrenen 40 öğrenciye ulaşmıştır. Veri analizi sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yeterli eğilimi yüksek düzeyde gözlemlenmiştir. Buna rağmen genel başarılarının üzerinde yeterli etkinin olmadığı belirtilmiştir. Yabancı dil öğrenen bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek seviyede olması, eğitimin temel amaçlarından olan süreklilik ve evrensellik ilkeleri açısından önem arz etmektedir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara dayanarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları konusunda ileride yapılacak çalışmalara yönelik katkı sağlayabilmek açısından şu öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve yabancı dil tutumunun birbiri ile ilişkili olduğu ve yaşam boyu öğrenme eğiliminin yabancı dil tutumunu yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olması yabancı dil tutumlarına da olumlu yönde etki etmektedir. Başta eğitim öğretim kurumları olmak üzere eğitimde süreklilik ilkesi gereği yaşam boyu öğrenmenin ve yabancı dil eğitiminin önemi üzerine farkındalık çalışmaları ve projeleri yapılabilir. Bu kapsamda ülke içinde daha fazla sosyal, kültürel faaliyetler düzenlenebilir, yaşam boyu öğrenme alanında uzman bireyler yetiştirilebilir ve her yaşa hitap eden, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştiren beceri atölyeleri kurulabilir.

2- Bireyin meraklılığı, öğrenmeye istekli oluşu ve gelişime açık olması yeni bilgi, beceri ve yetenek kazanmasına yol açmakta ve bireyin kendi potansiyelini keşfedebilmesini sağlamaktadır. Bundan dolayı, dil eğitiminde duyuşsal faktörlerin etkisi göz önünde bulundurulabilir ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması yönünde hem okul içinde hem de okul dışında çalışmalar yapılabilir. Yaşam boyu öğrenme becerilerini daha planlı ve etkin bir şekilde bireye kazandırmak için ise eğitim-öğretim müfredatlarına yeni bir ders veya kazanım olarak eklenebilir. Bununla birlikte 2023 Eğitim Vizyonunda da belirtildiği üzere disiplinler arası yaklaşımlar ile yabancı dil eğitimi verilerek, öğrencilerin yabancı dil yetilerini farklı alanlara aktarmaları sağlanabilir, etkileşimli ve oyun temelli öğretim materyalleri ve

teknikleri ile dil eğitimi desteklenebilir. Aynı zamanda film, animasyon gibi yabancı dil prodüksiyonları dil derslerine entegre edilebilir.

3- Birçok araştırmada olduğu gibi, bu çalışmada da cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde hem yabancı dil tutumlarında farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Bu bağlamda, erkek öğrencilerin tutumlarının olumluya dönüşmesi ve yaşam boyu öğrenmelerinin yükselmesi için erkek öğrencilere hitap eden etkinlikler, ödüllü yarışmalar, kelime turnuvaları ve çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha ilgili oldukları spor, macera, araba gibi alanlar çevirim içi ve mobil teknolojiler kullanılarak İngilizce derslerine dâhil edilebilir. Böylece, erkek öğrencilerin de dikkatleri derse çekilerek öğrenme faaliyetlerine güdülenmeleri sağlanabilir.

4- Çalışma kapsamında elde edilen bir başka sonuç ise, yaşı daha küçük olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve İngilizceye yönelik tutumlarının daha iyi düzeyde olduğudur. Bu sonuca dayanarak, bireyin eğitimine ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar olumlu dönütlerin olacağı söylenebilir. Bundan dolayı, eğitim öğretimin planlama ve uygulama aşamasında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ve kritik öğrenme dönemleri birlikte değerlendirilmeli; başarıyı arttırmak için gerekli olan tutum, motivasyon, eğilim ve yaşam boyu öğrenme kavramları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, her bireyin kişisel farklılıklarına hitap edecek, ilgi ve yönelimleri doğrultusunda etkinlikler, kazanımlar ve çalışmalar eğitim yoluyla bireye aktarılabilir.

5- Araştırma sonucuna göre okul türü değişkeninde imam hatip ortaokulu öğrencilerinin yabancı dil tutumları daha olumlu seviyede bulunmuştur. İmam hatip ortaokullarının dil sınıflarına sahip olmasının ve öğrencilerin İngilizce ile beraber Arapça da öğrenmesinin bu netice üzerinde etkili olabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenlerden ötürü, imam hatip ortaokullarında nitelikli yabancı dil eğitimi için yaz okulları açılabilir, etkileşimli materyaller ile eğitim öğretim desteklenebilir ve ders kitapları tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanabilir.

5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu çalışma Sakarya ili Kaynarca ilçesindeki yedi okul ile gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak olan araştırmaların daha farklı ve geniş örneklem gruplarını kapsaması bulguların genellenebilirliği açısından olumlu katkılar sağlayabilir. Ortaya çıkacak sonuçlar neticesinde, yaşam boyu öğrenme ve dil öğrenimi konusunda ülke bazında ortak hedefler belirlenebilir.

2- Bununla beraber, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yabancı dil tutumu arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri dışında daha farklı değişkenler aracılığıyla da incelenebilir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme ve İngilizce dersine yönelik tutum konusunda yapılan sınırlı sayıdaki çalışma arasında bu araştırma alan yazına farklı bir boyut kazandırsa da gelecek araştırmaların farklı değişkenleri ve çalışma gruplarını içermesi daha detaylı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

3- Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemesinden dolayı ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Kavramlar arasındaki ilişkinin boyutlarını daha iyi çözümleyebilmek adına ileride yapılacak olan araştırmalarda deneysel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.

4- Bu araştırma ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. Gelecekte yapılacak benzer araştırmalar diğer eğitim kademelerinde de gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin erken yaşta yaşam boyu öğrenme becerilerini edinebilmesi adına ilköğretimden başlanarak tüm kademelerde bu konu ile ilgili farkındalık ve bilinç oluşturma çalışmaları yapılabilir.

5- Bu çalışmada öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de çalışma kapsamına dâhil edilerek eğilim ve tutumların başarı üzerindeki etkisi detaylı olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. [The Attitude of People towards Foreign Language in Turkey]. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 3(1), 181-200.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 156, 112-126.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, M. (2016). *Kadınlarda yoksulluğun görünümü ve yaşam boyu öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aktekin, N. (2013). İngilizce Öğretmenlerinin ve Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Tutum ve İnançlarının Metafor Yoluyla Ortaya Çıkarılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 405-422. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/uefad/issue/16698/173586>
- Akyol, B. Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301-324.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Fishbein, M. (Ed), *Attitude theory and measurement*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin / Öğrenenin Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE)*

- Anbarlı-Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arnold, J. (ed.) (in press). *Affective language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Avrupa Komisyonu (2005). Proposal for a Recommendation of The European Parliament and of The Council on Key Competences for Lifelong Learning. 25.02.2019 tarihinde <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:EN:PDF> adresinden alınmıştır.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 497-516.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- 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.
- Bayat, Ö. 2007. *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel psikolojide Tutumlar*. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İstanbul: Yalkın Ofset Matbaası.
- Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü. (1981). *BSTS*. Türk Dil Kurumu.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of language learning and teaching*, 44(1), 181-183. New Jersey: Prentice Hall.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim, felsefesi üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 225-242.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). Veri analizi el kitabı (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. ve Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*, Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevher, Ö. Y. Atagül, Y. Y. ve Enser, R. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Edinimine Etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 277-284.
- Coşkun, Y, Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42), 108-120. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7794/102006>
- Çakıcı, D. (2007). The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses. Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 21-35.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3523
- Demirci, H. G. (2006). *Ticaret meslek ve Anadolu ticaret meslek liseleri bilgisayar programcılığı bölümü öğrencilerinin internete yönelik tutumları ile internet ağ sistemleri dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD, Adana.
- Deveci, T. (2018). Meaning in Life and Lifelong Learning: The Case of Turkish Immigrants in the United Arab Emirates. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 29-57.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2000). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005. Ankara.

- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel ihtisas komisyonu raporu. Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekmekçi, F.Ö. (1983).Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, *Türk Dil Kurumu Yayınları*, 379-380. Temmuz-Ağustos 1983.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 13-24.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels: European Commission.
- European Commission, (2005) “*Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*” Brussels,
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Unesco
- Favazza, P. C, M. M. Ostrosky, and C. Mouzourou. 2016. The Making Friends Program: Strategies for Supporting Acceptance in Inclusive Early Childhood Classrooms (K2). Baltimore: Brookes.
- Fırat, A. 2009. A Study on Young Learners’ Attitudes Towards Learning English. Master Thesis, Unpublished. Turkey: Adana: Çukurova University.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Geddes, A. J., (2016). Korean University Students' Attitudes and Motivation towards Studying English. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 04-715. doi:10.13189/ujer.2016.040407.

- Genç, A. 2004. Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi [Foreign language education in primary and secondary schools in Turkey]. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [The Manas University of Kirgizistan–Turkey Journal of Social Sciences]*, 10: 107–111.
- 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.
- Genç, G., Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 19-31.
- Ghazvini, S., D. ve Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209- 1213.
- Göçer, Ali (2009a). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1288-1313.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökçe, S., 2008. Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high school: A comparative study. Master Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., ve Keskin, N. S. (2009), Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği’nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu, 6-7 Kasım, Antalya.
- Gökçer, N. ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce Dersi Hakkında Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2). <http://journals.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/32> adresinden erişildi.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-225.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.

- Güler, Gülten (2005), “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2005, 6(1), 90- 106.
- Günüç, İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). “Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 309-325.
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)’nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Gür-Erdoğan, D., Bayat, S. ve Şentürk, Ş. (2017). The relationship between alternative teacher certification program students’ computer and communication technology, e-learning and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 147-160.
- Güzel, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/inesj/issue/40034/476094>
- Hancı-Yanar, B. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algularının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hyrkstedt, I. ve Kalaja, P. (1998). Attitudes toward English and its function in Finland: A discourse-analytic study. *World Englishes* 17(3), 345–357.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relationship Between Students’ Attitudes Towards Foreign Language and Foreign Language. *Dil Dergisi*, Ekim-Kasım-Aralık, 130, 37-52.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kaçar, I. G; Zengin, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları

ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.

Karaduman, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish Students Towards the English Language and Its Use in Turkish Context. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Evi

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-213.

Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.

Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kazazoğlu, S. (2013) Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, (38): 294-307

Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kılıç, N. ve Taşpınar, M. (2017). Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, 6(2), 14-25.

Kızıltan, N., ve Atlı, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 266-278.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Krejcie, R.V, ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610

- MacIntyre, P. and Gardner, R. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of Literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Marsh, H.W., Balla, J. R., ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Masgoret, A., M. ve Gardner, R., C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- MEB (2009). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B., ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202. DOI: 10.14582/DUZGEF.463.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2007). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: the case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). Lifelong Learning for All: Policy Directions. *Education Policy Analysis*, Chapter 1, Paris: OECD
- Pan, V., ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97. DOI: 10.17755/esosder.14574.
- Roos, R. 1990. "Language Attitudes in the Second Language situation.". In *Per Linguam*, 6(2), 25-30.
- Sağlam, P, Özüdoğru, O, Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 87-109. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/yyuefd/issue/13707/165953>
- Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü (2018), 2018-Performans Programı. https://sakarya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/28110428_2018_Sak

arya_MEM_Performans_Programi.pdf adresinden 17.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

Samancı, O, Ocakçı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 711-722. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/befdergi/issue/33599/351270>

Saracaloğlu, S, Varol, R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 39-59.

Savuran, Y. (2014). *Life-Long Learning Competencies Of Prospective English Language Teachers In Comparison With Their Mentors*. Master Thesis, Hacettepe University Graduate School Of Educational Sciences, Ankara.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74

Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Smith, A. (2002). The EU Memorandum on Lifelong Learning, International Conference on Lifelong Learning, Beijing. www.unesco.org/education/uie/news/beijing.shtml adresinden 17.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, B. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı)*. A. Tanrıoğen (Yay. Haz). Metodoloji (s. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Tok, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 90-109.

Toprak, Metin and Erdoğan, Armağan, Yaşam boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar Ve Uygulama (Lifelong Learning: Concept, Policy, Instruments and Implementation) (2012). *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), August 2012. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2186434>

- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1).
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Tuncer, M, Berkant, H. G, ve Doğan, Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 260-266.
- Turan, S. (2005). Lifelong Learning in European Union Policies toward Learning Societies. *European Studies Journal*, 5(1), 87-98.
- Tütüncü, Ö., Küçükusta, D., Organizasyonlarda bireyler: Davranış, tutum ve motivasyon, 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, 21-24 Şubat, Çeşme, İzmir, (2008)
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Uysal, M. (2009). Adult Education In Developed Countries. *International Journal Of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vezne, R. (2017) *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Webb, V.N. (1979). Taalnorme en Afrikaans. 'n Geval van twyfel en vertwyfeling. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 10, 42-56.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice Hall.
- Yahşi Cevher, Ö, Yılmaz Atagül, Y, ve Enser, R. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yabancı dil olarak Türkçe edinimine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 277-284. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3514
- Yaman, F. and Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yorulmaz, M. (2013). Avrupa Birliği Dil Politikaları Ekseninde Çok dillilik Uygulamaları ve Karşılaşılan Dil Sorunu. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), Retrieved from <http://dergipark.org.tr/yalovasosbil/issue/21789/234154>
- Yurdakul, C. (2017). An Investigation of the Relationship between Autonomous Learning and Lifelong Learning. *International Journal of Educational Research Review*, 2 (1), 15-20. DOI: 10.24331/ijere.309968



EKLER

EK-1 ANKET FORMU

Değerli Öğrenci,

Elinizdeki anket formu bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimi, üçüncü bölümde İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik ifadeler sıralanmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşmasında büyük rol oynayacak olan cevaplarınız, sadece araştırma için kullanılacak ve başka bir amaç için kimseyle paylaşılmayacaktır. İlginize ve yardımlarınıza teşekkür ederim.

Arzu ASLITÜRK

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bölüm 1 DEMOGRAFİK BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** K () E ()

2. **Sınıfınız:** 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 ()

3. **Okul Türü:** İlkokul() Devlet Ortaokulu() İmam Hatip Ortaokulu ()
Özel Ortaokul ()

BÖLÜM 2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

| Açıklama: Lütfen, seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. | 1. Kesinlikle Katılmıyorum | 2. Katılmıyorum | 3. Kararsızım | 4. Katılıyorum | 5. Kesinlikle Katılıyorum |
|--|----------------------------|-----------------|---------------|----------------|---------------------------|
| 1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim | | | | | |
| 2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım | | | | | |
| 3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım | | | | | |
| 4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım | | | | | |
| 5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim | | | | | |
| 6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim | | | | | |
| 7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem | | | | | |
| 8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım | | | | | |
| 9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem | | | | | |
| 10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım | | | | | |
| 11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm | | | | | |
| 12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| 13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim | | | | | |
| 14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım | | | | | |
| 15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim | | | | | |
| 16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım. | | | | | |
| 17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm | | | | | |

BÖLÜM 3 İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

| Açıklama: Lütfen, seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. | Hiç Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. İngilizce derslerine istediğim için katılıyorum. | | | | | |
| 2. İngilizce dersinde sıkılıyorum. | | | | | |
| 3. İngilizce zor bir derstir. | | | | | |
| 4. İngilizceden nefret ediyorum. | | | | | |
| 5. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim. | | | | | |
| 6. İngilizce sınavından korkarım. | | | | | |
| 7. İngilizce yayın yapan kanalları izlerim. | | | | | |
| 8. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum. | | | | | |
| 9. İngilizce metin okumaktan hoşlanmam. | | | | | |
| 10. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir. | | | | | |
| 11. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir. | | | | | |
| 12. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır. | | | | | |
| 13. İngilizce konuşmaktan hoşlanmam. | | | | | |
| 14. İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider. | | | | | |
| 15. İngilizce dersini kaçırmak istemem. | | | | | |
| 16. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım. | | | | | |
| 17. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim. | | | | | |
| 18. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, eposta, mektup...) | | | | | |
| 19. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır. | | | | | |
| 20. Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur. | | | | | |
| 21. İng. dersinde anlamadıklarımı öğretmenime sorup öğrenmek isterim. | | | | | |
| 22. İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim. | | | | | |
| 23. İngilizce metinler yazmaktan hoşlanmıyorum. | | | | | |
| 24. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissedirim. | | | | | |
| 25. İngilizce öğrenmek ilgimi çekmez. | | | | | |
| 26. İngilizce derslerini ipe çekerim. | | | | | |
| 27. Bos zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm. | | | | | |
| 28. İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim. | | | | | |
| 29. İng. dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider. | | | | | |
| 30. İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum. | | | | | |

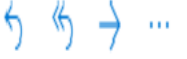
EK-2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ



Duygu Gür <dgur@sakarya.edu.tr>

29.04.2017 Cmt 12:52

Siz



Ölçekler_YBÖ.docx

16 KB



5000160251-5000343699-1-P...

1 MB

2 ek (1 MB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba Arzu, istemiş olduğun ölçek ve ölçeğin makalesi ektedir. çalışman da kolaylıklar dilerim

DUYGU GÜR ERDOĞAN

26 Nisan 2017 22:26 tarihinde arzu aslıtürk <arzuasliturk@hotmail.com> yazdı:

Merhaba hocam,

Ben yaşam boyu öğrenme programında yüksek lisans yapmaktayım. Geçen dönem sizden ders almıştım.

Yapacağım yüksek lisans tezi için, geliştirdiğiniz "Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği" nize ihtiyaç duymaktayım.

İzininizi ve ölçeğin tam halini sizden rica ediyorum.

İyi çalışmalar.

EK-3 İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Burcu Hancı Yanar

Merhaba Burcu hanım , ben Arzu ASLITÜRK. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Tezli Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Yapacağım yüksek lisans tezi için, geliştirdiğiniz "İngilizceye yönelik tutum ölçeği" nize ihtiyaç duymaktayım. Mümkünse izninizi ve ölçeğin tam halini sizden rica ediyorum. Tezinizin arkasından mail adresinize ulaştım fakat mailim size iletilmedi. Bu yüzden sosyal medya aracılığıyla yazıyorum kusura bakmayın. İyi çalışmalar.

2.10.2017 22:56

Birbirinizi arayabilir ve birbirinizin Aktif Durum ve mesajları okuma zamanı gibi bilgilerini görebilirsiniz.

Arzu hanım elbette kullanabilirsiniz

Ölçeğin tam hali de tezin arkasında mevcuttur

Yurt dışındayım çünkü ben

Çok teşekkür ederim Burcu hanım. Emeğinize, ellerinize sağlık.

EK-4 KAYMAKAMLIK OLURU



T.C.
KAYNARCA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 37207252-20-E.3874325
Konu : Arzu ASLITÜRK

23/02/2018

(TCKN 43198860964)

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Müdürlüğümüze bağlı Fatih İlkokulu'nda görev yapan yabancı dil öğretmeni (TCKN 43198860964) Arzu ASLITÜRK'ün tezli yüksek lisans çalışması kapsamında İlçemizdeki tüm ilk ve orta dereceli okullarda anket uygulama ve veri derleme talebi Müdürlüğümüze uygun görülmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet HARBİ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

23/02/2018

Mehmet Ali KARATEKELİ

Kaymakam

Adres: Orta Mah. Vedat Yazgan Cad. No:1 Kaynarca/SAKARYA
Elektronik Ağ: kaynarca.meb.gov.tr
e-posta: kaynarca54@meb.gov.tr

Bilgi için: Bulut BİÇİCİ
Tel: 0 (264) 871 39 65
Faks: 0 (264) 871 30 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1a18-313a-3662-af93-347e kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Arzu Aslıtürk, 1993 yılında Sakarya’da doğmuştur. 2011 yılında Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi’nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini, 2011 – 2015 yılları arasında İstanbul Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından, 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen bu göreve devam etmektedir. 2016 Güz yarıyılında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda, Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Programı’na başlamıştır.

Eposta: arzuasliturk@hotmail.com