

**TEOG İNGİLİZCE BAŞARISIYLA İLİŞKİLİ
DEĞİŞKENLERİN KRASHEN'İN DİL EDİNİMİ KURAMINA
GÖRE İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF THE VARIABLES RELATED TO
TEOG ENGLISH ACHIEVEMENT USING LANGUAGE
ACQUISITION THEORY OF KRASHEN**

Mustafa GÖKCAN

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Mustafa G¼kcan'ın hazırladığı "TEOG İngilizce Başarıyla İlişkili Değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramına G¼re İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde ¼lme ve Değerlendirme Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. H¼lya KELECİOğLU



¼ye

Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR



¼ye(Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Derya OBANOğLU
AKTAN



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından / / tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

TEOG İNGİLİZCE BAŞARISIYLA İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLERİN KRASHEN'İN DİL EDİNİMİ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa GÖKCAN

ÖZ

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarısını yordayan faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada, İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizceye maruz kalma, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ile TEOG İngilizce başarısı arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Stephen Krashen'in "İkinci dil edinimi kuramı" ve alan yazındaki bulgular doğrultusunda oluşturulan bir model yapısal eşitlik çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan çoklu göstergeler çoklu nedenler (ÇGÇN) modeli ile test edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ve TEOG İngilizce alt testine ait bilgiler kişisel bilgiler formu ile elde edilirken, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile ve yabancı dil kaygıları, "Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği" (FLCAS) ile ölçülmüştür. Öğrencilerin ne kadar sıklıkla İngilizceye maruz kaldığının belirlenebilmesi için ise çalışma kapsamında geliştirilen "İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği" kullanılmıştır. Maruz kalma ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenebilmesi için 505, esas çalışma için 826 olmak üzere Ankara'da toplam 1331 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre İngilizceye yönelik tutum, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizceye maruz kalma sıklığı İngilizce başarısını anlamlı ve pozitif olarak etkilerken, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. Ayrıca ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizceye yönelik tutumun İngilizce başarısı üzerindeki etkilerinin önemli bir kısmının İngilizceye maruz kalma tarafından aracılık edildiği bulunmuştur. Buna göre, İngilizceye yönelik olumlu tutum sahibi bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olacağı ve dolayısıyla daha sık İngilizceye maruz kalacağı, neticede de İngilizce ediniminin daha çok olacağı belirtilen Krashen'in dil edinim kuramı doğrulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yapısal eşitlik modeli, çoklu göstergeler çoklu nedenler modeli, TEOG, dil edinimi, İngilizceye maruz kalma

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

INVESTIGATION OF THE VARIABLES RELATED TO TEOG ENGLISH ACHIEVEMENT USING LANGUAGE ACQUISITION THEORY OF KRASHEN

Mustafa GÖKCAN

ABSTRACT

In this study in which the factors affecting TEOG English achievement of 8th graders are investigated, the relationships of attitude towards English, foreign language anxiety, exposure to English, school type (i.e. state or private), parents' education level and English proficiency with TEOG English achievement is looked at. A model developed based both on Stephen Krashen's "Second Language Acquisition Theory" and on the findings in the literature was tested with multiple indicators and multiple causes (MIMIC) model which is one of the modelling methods within the framework of structural equation modelling (SEM). While the information related to the school type, TEOG English subtest, parents' education level and English proficiency were gathered with the aid of a personal information form, the students' attitudes towards English was measured through "Elementary English Course Attitude Scale" and the foreign language anxiety was measured with "Foreign Language Classroom Anxiety Scale". To determine how often the students are exposed to English, "Exposure to English Scale" which was developed within this study was employed. The data was gathered from a total number of 1331 students in Ankara, 505 of which was used for determining the construct validity of the exposure scale and 826 of which was used for the main study. According to the results obtained, attitudes towards English, school type, amount of English exposure, parents' education level and English proficiency have meaningful and positive effects on TEOG English achievement, while language anxiety has a meaningful but negative effect on it. Moreover, it was found that important parts of the effects of parents' education level and English proficiency and attitudes towards English on English achievement is mediated by exposure to English. Therefore, Krashen's second language acquisition theory stating that those who have positive attitudes towards English will seek more comprehensible input and so will be more exposed to English and consequently will acquire English more is validated.

Keywords: Structural equation modeling, multiple indicators and multiple causes models, TEOG, language acquisition, exposure to English

Advisor: Assist. Prof. Dr. Derya OBANOĞLU AKTAN, Hacettepe University,
Department of Educational Sciences, Division of Educational Measurement and
Evaluation



ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


İmza
Mustafa GÖKCAN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın her aşamasında değerli katkılarıyla beni yönlendiren, her türlü desteği ve olanağı sağlayan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Derya Çobanoğlu Aktan'a,

Jürimde bulunarak kıymetli önerileriyle tezime katkıda bulunan sayın hocalarım Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu ve Doç. Dr. Hakan Yavuz Atar'a,

Maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Filiz Bilge ve Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a,

Tüm Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı hocalarıma,

Başta bir Krashen fanatiği olan Dr. Hasanbey Ellidokuzoğlu olmak üzere tüm ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü hocalarıma,

Sevgili oda arkadaşlarım Abdullah Faruk Kılıç, Ahmet Keskin, Başak Erdem, Elif Özlem Ardıç, İbrahim Uysal, İlhan Koyuncu, Levent Ertuna, Mustafa Ceylan, Mustafa Fidan, Osman Tat, Sibel Demirbilek ve Zahide Tonga'ya, ayrıca bölüm sekreterimiz Gülüzar Şimşeker'e,

Çalışmam için veri topladığım eğitim kurumlarının tüm değerli yönetici ve öğretmenlerine,

Değerli arkadaşlarım Enes Özdemir, Merthan Öztürk, Murat Devecioğlu, Rıdvan Memiş ve Uğur Çil'e,

Ve son olarak şefkat kahramanları annem Sevil ve babam Halil'e, kıymetli kardeşlerim Yasin ve Yasemin'e,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	13
1.1. Problem Durumu	13
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	15
1.3. Problem Cümlesi:	16
1.3.1. Alt Problemler:.....	17
1.4. Sayıtlar:	17
1.5. Sınırlılıklar:	17
1.6. Araştırmanın Kuramsal Temeli	18
1.6.1. İkinci Dil Edinimi Kuramı.....	18
1.6.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi	22
1.6.2. Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler Modeli (ÇGÇN).....	34
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
2.1. İngilizceye Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	38
2.2. Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Çalışmalar	38
2.3. Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve İngilizce Seviyesi ile İlgili Çalışmalar	39
2.4. Okul Türü ile İlgili Çalışmalar.....	41
2.5. Yabancı Dile Maruz Kalma ile İlgili Çalışmalar	41
2.6. İlgili Araştırmalar Özet.....	43
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Yöntemi	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	45
3.4.1. “İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği”nin Geliştirilmesi	45
3.4.2. Madde Havuzunun Oluşturulması	46
3.4.3. Uzman Görüşünün Alınması	46
3.4.4. Ön Deneme Uygulaması	47
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	47
3.5.1. Faktör Analizinin Yapılması	47
3.5.2. İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin Güvenirliğinin Belirlenmesi	55
3.5.3. Yapısal Eşitlik Modellemesi Çalışması	56
3.5.3.1 Varsayımların İncelenmesi	56
3.5.3.2 Ölçme Modelinin Oluşturulması	59
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	64
4.1 Betimsel Bulgular.....	64
4.2 Yapısal Modele Ait Bulgular.....	68

4.3 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.4 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.5 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.6 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	84
5.1. Sonuçlar	84
5.2. Öneriler.....	85
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	85
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	86
KAYNAKÇA	88
EKLER DİZİNİ.....	95
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	96
EK 2. UYGULAMA İZİNİ	97
EK 3. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ DENEME FORMU	98
EK 4. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ DENEME FORMU (UZMAN GÖRÜŞÜ SONRASI)	99
EK 5. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ MADDELERİNE AİT KORELASYON MATRİSİ	100
EK 6. ANTI-İMAJ KORELASYON MATRİSİ	102
EK 7. COMMUNALITIES VE YAMAÇ GRAFİĞİ.....	104
EK 8. FAKTÖR MATRİSİ	105
EK 9. DÖNDÜRME SONRASI FAKTÖR ÇÖZÜMLEME SONUÇLARI	106
EK 10. DÖNDÜRME SONRASI ELDE EDİLEN ÖRÜNTÜ MATRİSİ	107
EK 11. 2. ÖRÜNTÜ MATRİSİ.....	108
EK 12. 3. ÖRÜNTÜ MATRİSİ.....	109
EK 13. 4. ÖRÜNTÜ MATRİSİ.....	110
EK 14. 5. ÖRÜNTÜ MATRİSİ.....	111
EK 15. 6. ÖRÜNTÜ MATRİSİ.....	112
EK 16. VERİ TOPLAMA ARACI	113
EK 17. UÇ DEĞER ANALİZİ	117
EK 18. NORMALLİK VARSAYIMI TESTİNE AİT BULGULAR	118
EK 19. ÇOKLU BAĞLANTI VARSAYIMININ İNCELENMESİNE AİT BULGULAR.....	119
EK 20. ÖZGÜN (SPECIFIC) DOLAYLI ETKİLER	120
EK 21. ORJİNALLİK RAPORU.....	121
ÖZGEÇMİŞ.....	122

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Uyum İyiliği İndeksleri.....	32
Tablo 3.1: İlk Faktör Çözümleme Sonuçları.....	49
Tablo 3.2: 1. Örüntü Matrisi.....	51
Tablo 3.3: Nihai Örüntü Matrisi.....	53
Tablo 3.4: Faktör Korelasyon Matrisi.....	53
Tablo 3.5: Faktör Analizi Sonucu Çıkarılan Faktörler.....	54
Tablo 3.6: İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları.....	55
Tablo 4.1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo 4.2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anne Eğitim Düzeyi Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.3: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anne İngilizce Bilgisi Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.4: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Baba Eğitim Düzeyi Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Tablo 4.5: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Baba İngilizce Bilgisi Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo 4.6: TEOG, Tutum, Kaygı, Maruz Kalma ve Aile Eğitim Seviyesi Değişkenlerine Ait Betimsel Bulgular.....	68
Tablo 4.7: Birinci Düzey Gizil Değişkenlere Ait İstatistikler.....	71
Tablo 4.8: İkinci Düzey Gizil Değişkenlere Ait İstatistikler.....	73
Tablo 4.9: Ölçme Modeline Ve Yapısal Modele Ait Uyum İndeksleri.....	73
Tablo 4.10: Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler.....	74
Tablo 4.11: Yapısal Modeldeki Gizil Değişkenler Üzerindeki Etkilerin Düzeyleri.....	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Krashen'in İkinci Dil Edinimi Modeli	21
Şekil 1.2. Yapısal Eşitlik Modelinin Temel Adımları.	24
Şekil 1.3. Basit Bir Ölçme Modeli	25
Şekil 1.4. Dışsal Gizil Değişkenlerin "Gizil X" Notasyonu.....	26
Şekil 1.5. İçsel Gizil Değişkenlerin "Gizil Y" Notasyonu	26
Şekil 1.6. Basit Bir Yapısal Model.....	27
Şekil 1.7. Eksik Tanımlanmış ve Tam Tanımlanmış DFA Örnekleri.....	30
Şekil 1.8. Fazla Tanımlanmış DFA Örnekleri.....	30
Şekil 1.9. ÇGÇN Modeli	35
Şekil 1.10. ÇGÇN Modeli ile Değişen Madde Fonksiyonu	36
Şekil 3.1. Ölçme Modeli	60
Şekil 3.2. Yapısal Model.....	63
Şekil 4.1. Ölçme Modeli	69
Şekil 4.2. Gizil Değişkenler Arasındaki Doğrudan Etkileri Gösteren Yapısal Model	75
Şekil 4.3. Gizil Değişkenler Arasındaki Toplam Etkileri Gösteren Yapısal Model	76
Şekil 4.4. Düzenleme ve Aracılık Etkileri	82

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

LGS: Liselere Giriş Sınavı

OKS: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EF: Education First

KHO: Kara Harp Okulu

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

ÇGÇN: Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

2013 yılında ilk kez uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine kadar, Türkiye’de liselere geçiş için pek çok sistem denenmiş ve sadece son 10 yılda TEOG’un da içinde olduğu beş farklı sistemle ortaöğretime öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir. 2004 yılında kaldırılan Liselere Giriş Sınavı (LGS) yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiş ve 2007 yılına kadar devam eden OKS, tek bir sınav olduğundan dolayı gerek öğrenci gerekse de veliler üzerindeki stresi arttırması başta olmak üzere birçok neden dikkate alınarak üçlü Seviye Belirleme Sınavı’na (SBS) yerini bırakmıştır. Daha sonra kademeli olarak 6. ve 7. sınıflarda SBS kaldırılmış ve tekrar tek sınav halinde bir ortaöğretime geçiş sistemi sınavı uygulanmıştır. (Görmez ve Coşkun, 2015). SBS’ye kadar, ortaöğretime geçişte sadece Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilimler derslerine ait kazanımlar ölçülürken, SBS ile beraber yabancı dil de bir alt test olarak kendine yer bulmuş, TEOG ile birlikte İngilizce soru sayısı diğer alt test soru sayıları ile eşitlenmiştir.

Liseye geçiş amacıyla kullanılan bu denli önemli bir sınavda İngilizceye yer verilmesi, ülkemizde yabancı dil eğitime verilen önemi gösteren ve mevcut sorunları azaltmak amaçlı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan uygulamalardan sadece biridir. Bu türden politikalara örnek olarak İngilizce öğrenmeye başlama yaşının daha aşağıya çekilmesi amacıyla, ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersinin müfredatta kendine yer bulması gösterilebilir (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016). Yeni başlanan bu uygulamaların eğitim sistemimizdeki İngilizce eğitime ait sorunlara ne kadar çözüm olacağı bilinmemektedir. Fakat bilinen şudur ki, Türkiye’de yabancı dil eğitimi alanında yaşanan sorunlar ve çözüm arayışları hep gündemde olmuş, yapılan birçok maddi ve manevi özverilere rağmen bu sorunlar aşılammıştır (Bayraktaroğlu, 2015).

Ülkemizde verilen yabancı dil eğitiminin yetersizliğine bir gösterge olarak, an itibariyle 112 ülkede faaliyet gösteren bir eğitim kurumu olan ve asıl uzmanlığı yabancı dil eğitimi olan Önce Eğitim (Education First, EF) kurumunun yaptığı araştırmalar gösterilebilir. EF, 2007 yılından bu yana her coğrafyadan farklı ülkelerin

İngilizce yeterliklerini internet üzerinden (online) yaptığı 4 farklı testle ölçmekte ve 2011 yılından itibaren her yıl düzenli olarak elde edilen araştırma bulgularını raporlar halinde kuruma ait internet sayfalarında sunmaktadır. İlki 2011 yılında hazırlanan raporda yaklaşık 2,370,000 kişiye ait verilerden elde edilen bulgulara yer verilirken 2015 yılına ait son çalışmada bu rakam 910,000'e düşmüş olsa da çalışmaya dâhil edilen ülkeleri temsil edebilmesi noktasından oldukça büyük bir grupla çalışılmıştır. 400'den az katılımcının olduğu ülkeler incelemeye alınmadığı için her sene rapor edilen ülke sayısında değişiklik olmuştur. Türkiye, ilk araştırmada, İngilizce yeterlik seviyesine göre 44 ülkeden 43. , 2015'teki son çalışmada ise 70 ülkeden 50. olmuştur. (EF, 2011, 2014, 2015).

Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin sorunları (Çelebi, 2006; Işık, 2008; Arslan, 2009; Erkan, 2012; Tütüniş, 2012; Can ve Can, 2014; Özkan ve diğerleri, 2016) ve İngilizce öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler hakkında birçok araştırma yapılmış ve yapılan bu çalışmalarda başarıyı etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazın incelendiğinde başarıyı etkileyen faktörlerden biri olarak İngilizce öğretiminde takip edilen yöntem göze çarpmaktadır. Işık'a (2011) göre yabancı dil öğretiminde daha etkili kuram ve yöntemler bulunmasına rağmen, dilin kurallarını ezberletmeye ve tercümeyle dayalı eski yöntemlerin hala ülkemizdeki İngilizce eğitiminde ve kullanılan kitap ve materyallerde hâkim olduğu görülmektedir.

Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere İngilizcenin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretildiği çoğu ülke bu klasik ezber ve tercümeyle dayalı yöntemlerden kurtulmuştur. Bunda en büyük pay, önceki kural temelli yaklaşımlardan anlam odaklı yaklaşımlara geçişi yaptığı çalışmaları sağlayan Stephen Krashen'e aittir. Krashen'in öne sürdüğü hipotez ve kuramlar doğrultusunda geliştirilen birçok yöntem tüm dünyada başarılı bir şekilde uygulanmaktadır (Lightbown ve Spada, 2006). Ülkemizde de Kara Kuvvetleri Komutanlığına bağlı Kara Harp Okulunda verilen yabancı dil eğitimi tamamen Krashen'in yabancı dil öğretimi ilkeleri doğrultusunda yürütülmektedir (Kara Harp Okulu, 2016). Krashen'in dil edinim kuramının öneminin iki göstergesi vardır. Birincisi kuramın yaygın kullanımınıdır. İkincisi ise öğretim yaklaşımının etkinliğini gösteren araştırma bulgularıdır (Krashen 1994, 2004b, 2013a; Rodrigo, Krashen ve Gribbons, 2004; Yang, 2011; Chao, 2013; Tehrani, Barati ve Youhanaee, 2013) .

Krashen tarafından önerilen ikinci dil edinim kuramında yabancı dile maruz kalma (exposure) yabancı dil öğrenmenin önemli bir ögesidir. İkinci dil edinimi kuramına göre dili edinmek dili öğrenmekten daha önemlidir. Dili edinmek de iki şartla mümkündür: Birincisi, öğrenciye mevcut İngilizce seviyesinden bir seviye üst (i+1) anlaşılır girdi verilmesidir. İkincisi ise, bu anlaşılır girdinin amacına ulaşabilmesi için, yani “Dil edinim cihazı” tarafından edinilebilmesi için “duyuşsal filtre”nin düşük olmasıdır (Krashen, 1987). Genel hatlarıyla tarif edilen kuram çerçevesinde İngilizce başarısının en önemli öğelerinden biri olarak anlaşılır girdiye maruz kalma oranı dikkati çekmektedir. Ancak mevcut alan yazında öğrencilerin yabancı dile ne oranda maruz kaldıklarını belirlemek için Türkçe bir ölçme aracı mevcut değildir. Ayrıca Türkiye’de İngilizceye maruz kalmanın öğrencilerin İngilizce başarılarının ne kadarını yordadığını gösteren çalışmalara da rastlanmamıştır. Bu bakımdan alan yazındaki bu boşluk göz önünde bulundurularak bu çalışmada, Krashen’in (1987) “İkinci dil edinimi kuramı” temel alınarak geliştirilen çoklu göstergeler çoklu nedenler modellemesi çalışmasıyla İngilizce başarısını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Kurama ait detaylı bilgi, “Araştırmanın Kuramsal Temeli” başlığı altında verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Alan yazında TEOG ve öncesinde uygulanan LGS, OKS ve SBS sınavlarında hem genel başarıyı hem de belirli derslerdeki başarıyı yordayan değişkenleri araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında şu sonuçlar ön plana çıkmaktadır. Genel sınav başarısının bağımlı değişken olarak alındığı çalışmalarda **ailenin aylık geliri** (Metin, 2013; Süer, 2014; Tomul ve Savaşçı, 2012), **anne-baba eğitim düzeyi** (Gündüver, 2011; Karabay, 2014; Metin, 2013; Ötken, 2012; Tomul ve Savaşçı, 2012), **anne-babanın çocuğa karşı tutumu** (Başol ve Zabun, 2014), **anne-babanın eğitime katılım düzeyleri** (İpek, 2011), **anne-babanın okul tutumu** (İpek, 2011) **cinsiyet** (Gündüver, 2011; İpek, 2011; Metin, 2013; Ötken, 2012; Süer, 2014), **kardeş sayısı** (Gündüver, 2011; Tomul ve Savaşçı, 2012), **kaygı** (Başol ve Zabun, 2014; Süer, 2014), **mükemmeliyetçilik** (Başol ve Zabun, 2014), **okul başarısı** (Parlak ve Tatlıdil, 2013; Sevindik, 2009), **okul, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı** (Erdoğan, Giorgetti ve Çifçili, 2011), **okul iklimi** (Bektaş ve Nalçacı, 2013), **okul türü** (Gündüver, 2011), **öğrencinin okuduğu kitap sayısı** (Gündüver, 2011; Karabay, 2014), **özel ders alma ya da dershaneye gitme durumu** (Başol ve Zabun, 2014; Gündüver, 2011;

Karabay, 2014; Süer, 2014; Tomul ve Savaşçı, 2012) gibi faktörlerin öğrenci başarısının manidar birer yordayıcısı olup olmadıklarına bakılmıştır.

SBS ile ortaöğretime geçiş sisteminde uygulanmaya başlanan İngilizce sınavındaki öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmalarda, Aksüt (2011) **benlik saygısı, cinsiyet, okul türü** (özel-devlet) ve **ebeveyn tutumları** değişkenlerini bağımsız değişkenler olarak çalışmasına dâhil ederken, Baş (2013) okuldaki İngilizce dersi akademik ortalamaları ile SBS İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi bir yapısal eşitlik modellemesi çalışması ile incelemiştir, Bilsay (2012) da **ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn İngilizce bilgisi, eğitim ortamı, eğitim materyali, İngilizce öğrenmeye ayrılan zaman ve okuldaki ders başarısı** değişkenlerinin SBS İngilizce başarısı üzerindeki etkilerini yine bir yapısal modelle test etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde SBS İngilizce başarısını yordayan değişkenlerin incelendiği çalışma mevcut olmasına rağmen öğrencilerin TEOG İngilizce alt testi sonuçları üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca İngilizceye maruz kalmanın İngilizceyi bir yabancı dil olarak edinmedeki etkisini araştıran bir çalışmanın Türkiye’de eksikliği belirlenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada çoklu göstergeler çoklu nedenler (ÇGÇN) modellemesiyle, ebeveyn eğitim durumu (eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi), İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizceye maruz kalma ve TEOG İngilizce alt testi sonuçları arasındaki ilişkiler incelenip alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinin klasik regresyon analizlerine göre birçok üstünlüğü bulunmaktadır. Ölçme hatalarını dikkate alıp analize dâhil etmesi ve birden fazla bağımlı değişkenin aynı anda modele dâhil edilip dolaylı etkilerin de hesaplanabilmesine olanak tanınması bunlardan başlıcalarıdır. Bu üstünlükler bu çalışmada analiz yöntemi olarak YEM çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan ÇGÇN’nin tercihine bir sebep olmuştur.

1.3. Problem Cümlesi:

Krashen’in ikinci dil edinimi kuramına göre oluşturulan, İngilizceye maruz kalma, İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve TEOG İngilizce başarısı değişkenleri ile aile eğitim seviyesi, okul türü arasındaki ilişki çoklu göstergeler çoklu nedenler modeline göre ne düzeydedir?

1.3.1. Alt Problemler:

1. TEOG İngilizce başarısı üzerinde aile eğitim seviyesi, okul türü, İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve İngilizceye maruz kalma değişkenlerinin doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri ne düzeydedir?
2. Yabancı dil kaygısı üzerinde İngilizceye yönelik tutum ve aile eğitim seviyesinin ne düzeyde etkisi vardır?
3. İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerinde öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının, aile eğitim seviyelerinin ve öğrenim gördükleri okul türünün etkileri ne düzeydedir?
4. Yabancı dil kaygısının, İngilizceye maruz kalmanın TEOG İngilizce puanı üzerindeki etkisi üzerinde düzenleyici (moderator) etkisi var mıdır?

1.4. Sayıtlar:

Çalışmada yer alan öğrencilerin anket sorularını içtenlikle cevaplandığı varsayılmaktadır. Ayrıca TEOG İngilizce alt testine ait, MEB (2016) tarafından hesaplanan güvenirlik katsayısı, çalışma grubuna ait TEOG İngilizce alt testi puanları için de aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar:

Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Ankara'da ilköğretim 8. sınıfa giden ve TEOG sınavına girmiş öğrencilerle sınırlıdır.

Ayrıca çalışmada kullanılan tutum ve kaygı ölçeklerinden Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün uygun görmediği bazı maddeler çıkarıldığı için çalışma geriye kalan maddelerle yürütülmüştür.

1.6. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Modelleme çalışmalarında, araştırmacı, modelini kurarken kuramsal bir temel oluşturmalı ve modele eklediği değişkenleri ve aralarındaki ilişkileri belirlemede, yapılan ilgili araştırmaları dikkate almalıdır. Kuramsal olarak güçlü temelleri olmayan modelleme çalışmalarının, analizler neticesinde iyi uyum değerleri üretmesi pek olası değildir (Şimşek, 2007).

Bu sebeple çalışma kapsamında TEOG İngilizce başarısını yordayan değişkenlerin belirlenebilmesi için kurulan ÇGÇN modelinde, gerek modele katılan değişkenleri gerek de değişkenler arası ilişkileri belirlemede hem kuramsal bir temel üzerinden hareket edilmiş hem de İngilizce başarısı üzerine yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır. Kuramsal temel olarak Stephen Krashen'in "İkinci Dil Edinimi Kuramı" belirlenmiş ve kuram genel hatlarıyla bu bölümde kısaca açıklanmıştır. İlgili araştırmalara ise bir sonraki bölümde değinilmiştir.

1.6.1. İkinci Dil Edinimi Kuramı

Stephen Krashen'in 80'li yılların başında temellerini attığı ve esas olarak ikinci dil ediniminin de ana dil edinimi gibi olabileceğini savunan dil edinim kuramının beş tane hipotezi vardır;

- 1-) Edinim – öğrenim ayrımı
- 2-) Doğal sıra hipotezi
- 3-) Denetleme (Monitor) hipotezi
- 4-) Girdi (Input) hipotezi
- 5-) Duyuşsal filtre hipotezi

Krashen (1987), öne sürdüğü hipotezlerin anlaşılabilmesi için öncelikle dili öğrenme ve edinme arasındaki farkın anlaşılmasını istemiştir. Dili öğrenmek bilinçli (conscious) bir süreçtir ve İngilizcenin gramer yapısını ve kurallarını bilmek ve onlar hakkında konuşabilmeyi gerektirir. Dil ediniminde ise böyle bir olgudan bahsedilemez, çünkü edinim sürecinde kişi İngilizceyi doğru (accurate) olarak konuşsa da dilin gramer yapısı ve kuralları hakkında bir bilgisi yoktur. Dolayısıyla Krashen (1987), çocukların ana dillerini edindiklerini, öğrenmediklerini ve bunun ikinci bir dil edinmek isteyen yetişkinler için de mümkün olduğunu belirtmiştir. Böylece bazı araştırmacıların dil edinme yetisinin çocukluktan sonra kaybolduğunu,

yetişkinlerin yeni bir dili sadece öğrenebileceklerini ileri süren görüşlerini reddetmiş, ana dili olarak o dili öğrenenler kadar olmasa da ona yakın bir düzeyin, öne sürdüğü kuram doğrultusunda geliştirilen yöntemlerle mümkün olabileceğini söylemiştir.

İkinci hipotezdeki görüş, İngilizcenin gramer yapıları ve kuralları edinilirken belli bir düzenin hâkim olduğudur. Dil edinen her bir kişi için bu tam olarak aynı sırada olmasa da, genel olarak bir sıra takip edildiği görülmektedir. İngilizce belki üzerine en çok çalışılan dildir ve İngilizcenin gramer yapısı ve kuralları üzerine yapılan çalışmalardan çoğu İngilizcenin biçimbilimi (morphology) üzerinedir. Yapılan bu araştırmalarda İngilizceyi ana dil olarak öğrenen çocukların, belli ekleri ve işlevsel sözcükleri (function words) diğerlerinden daha önce edindikleri (Krashen, 1987), aynı durumun İngilizceyi ikinci dil olarak edinenlerde de görüldüğü ve ana dillerinin farklı olmasının bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Dulay ve Burt, 1974; Akt. Krashen, 1987). Örneğin, İngilizcede şimdiki zaman eki olarak bilinen “-ing” ilk edinilen eklerden olurken, geniş zaman çekiminde üçüncü tekil şahıslara ait fiillerin sonuna eklenen “-s” ekinin en son edinilenlerden olduğu görülmüştür. İngilizcenin ediniminde belli bir sıranın takip edilmesinin İngilizceye özgü olmadığı, diğer dillerde de belli bir sıranın takip edildiği ve bu “Doğal Sıra” hipotezini destekler nitelikte çalışmalar (Bruce, 1979; Naerssen, 1981) bulunduğu Krashen (1987) tarafından aktarılmıştır.

Yetişkinlerin İngilizceyi ana dili edinir gibi (aynı mükemmellikte olmasa da) edinebilecekleri söylense de, dili öğrenme büsbütün bir kenara atılmamıştır. Dili bilinçsiz olarak (yapıları ve kuralları bilmeden) “edinme” süreci çocukların ana dili edinmelerinde görülürken, yetişkinlerde edinme ile birlikte İngilizcenin gramer yapısını ve kurallarını bilme boyutunu temsil eden dili “öğrenme” süreci de gözlenmektedir. İngilizcenin bu öğrenilen kısmı, 3. Hipotez olarak geçen “Denetleme hipotezi”nde (Monitor Hypothesis) kendine yer bulmuştur. Hipoteze göre, İngilizcenin edinilen kısmı İngilizce konuşurken kişinin söylediği kelime ya da cümlelerin başlangıç kısmından ve bu süreçteki akıcılıktan (fluency) sorumlu iken, öğrenilen kısmı bu kelime ya da cümlelerin denetlenmesinden ve düzenlenmesinden sorumludur. Yani ağızdan kelimeler çıkmadan önce, başlangıcı edinim tarafından yapılan sözler öğrenilmiş bilgiler doğrultusunda belli bir şekle konur ve o haliyle ortaya çıkar. Aslında bu süreç, konuşmanın hemen öncesinde

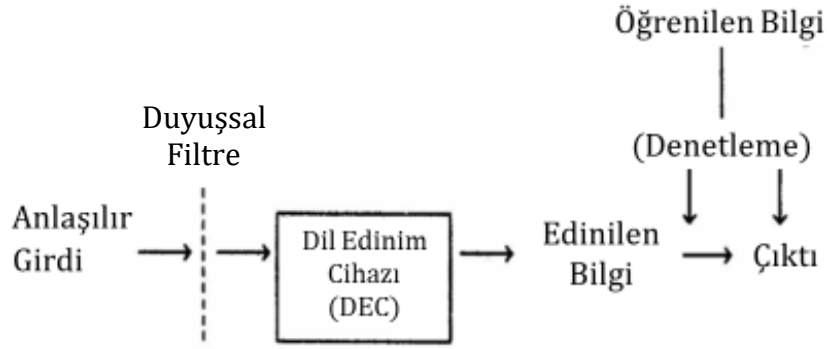
olduğu gibi, yazma öncesinde ya da konuşma ve yazma sonrasında da (öz-düzeltilme) olabilir (Krashen, 1987).

4. hipotez olan “Girdi (Input) hipotezi” ikinci hipotezde üzerinde durulan “Doğal sıra” ile oldukça ilgilidir. Çünkü ikinci hipotezde, dili edinirken belli bir düzenin hâkim olduğu ve bazı gramer kuralı ve eklerin sırayla edinildiğine değinilmişti. Dolayısıyla burada bir seviyeden daha üst diğer bir seviye geçmekten bahsedilebilir. Bu geçişi sağlayanda Girdi hipotezine göre, (i+1) diye adlandırılan, dili edinen öğrencinin hâlihazırda bulunduğu seviyenin bir derece üstünde “anlaşılır girdi”ye (comprehensible input) maruz kalmasıdır. “i” öğrencinin şu an sahip olduğu dil becerisini ve dili edinim seviyesini temsil ederken, “+1” öğrencinin daha edinemediği yapı ve kuralları temsil eder. Öğrencinin düzeyinden fazla bilgiler içeren anlaşılır girdilerin öğrenci tarafından anlamlandırılıp edinilmesi, yani öğrencinin i’den i+1’e geçmesi mevcut dil edinim seviyesi, gerçek dünya bilgisi (genel kültürü) ve bağlam (context) sayesinde gerçekleşir (Krashen, 1987).

Dünya genelinde İngilizce eğitiminin genel olarak sahip olduğu şekil şöyledir; önce dilin yapıları ve gramer kuralları öğretilir, sonra dili konuşurken, bu yapıların ve kuralların konuşmada içeriilmesiyle pratik yapılır. Fakat girdi hipotezine göre, önce önem girdinin anlamına odaklanır, sonra bahsi geçen yapılar zamanla edinilir. Ayrıca hipoteze göre, İngilizce konuşmak öğrenilen bir beceri değildir; yeterli miktarda ve “i+1” düzeyinde anlaşılır girdiye maruz kaldıkça kendi kendine ortaya çıkan bir yetidir. Bu sebeple daha başlangıç seviyesinde edinime sahip öğrencilerden, dili üretmelerini, yani derste öğretilen gramer kurallarını kullanarak konuşmalarını beklemek ve bundan sonuç ummak, öğrenciler daha böyle bir şeye hazır olmadıkları için pek mantıklı değildir (Krashen, 1987).

Son hipotez ise “Duyuşsal filtre” (Affective filter) hipotezidir. Hipoteze göre, bazı duyuşsal değişkenler, anlaşılır girdinin başarılı bir şekilde edinilebilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Anlaşılır girdinin, Chomsky (1965) tarafından öne sürülen “Dil edinim cihazı”na (Language acquisition device) ulaşması, duyuşsal filtre denen bir filtre ile engellenebilmektedir. Chomsky (1965), dil edinim cihazını beynin dili edinmeden sorumlu bölgesi olarak tanımlar ve doğumdan itibaren bu cihazın beyinde mevcut olduğunu iddia eder. Ayrıca çocukların çok hızlı bir şekilde ana dillerini edinmelerini bu cihazın varlığıyla açıklar. İlk olarak Dulay ve Burt (1977) tarafından literatüre kazandırılan duyuşsal filtre kavramı ise maddi bir filtre olmaktan

ziyade tutum ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin, anlaşılır girdinin edinimini engellemesini ifade etmektedir. Duyuşsal filtrenin etkisinin azaltılması ise İngilizceye karşı olumlu bir tutumun geliştirilmesi ve kaygının azaltılması ile mümkündür. Yani bir öğrenci her ne kadar yeterli miktarda anlaşılır girdiye maruz kalsa ve bu girdiyi anlasa da, İngilizceye karşı tutumu olumsuz ve İngilizce ile alakalı kaygısı yüksek ise bu girdinin beyindeki sorumlu bölgeye (dil edinim cihazına) ulaşması mümkün olmamaktadır. Duyuşsal değişkenlerden biri olan tutum hakkında, Krashen ayrıca şunu da belirtmiştir ki, İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, daha fazla anlaşılır girdi peşinde olurlar, dolayısıyla dile daha çok maruz kalırlar (Krashen, 1987).



Şekil 1.1. Krashen'in İkinci Dil Edinimi Modeli (Cook, 1993)

İkinci Dil Edinimi Kuramı kısaca şöylece özetlenebilir; dili edinmek dili öğrenmekten daha önemlidir. Dili edinmek de iki şartla mümkündür: Birincisi, öğrenciye mevcut İngilizce seviyesinden bir seviye üst (i+1) anlaşılır girdi verilmesidir. İkincisi ise, bu anlaşılır girdinin amacına ulaşabilmesi için, yani "Dil edinim cihazı" tarafından edinilebilmesi için "duyuşsal filtre"nin düşük olmasıdır (Krashen, 1987).

Buraya kadar genel hatlarıyla tarif edilen kuram çerçevesinde İngilizce başarısının en önemli öğelerinden biri olarak anlaşılır girdiye maruz kalma oranı dikkati çekmektedir. İngilizceye karşı olumlu tutumun daha fazla anlaşılır girdi arayışına sebep olduğu ve anlaşılır girdinin edinilmesinin öğrencinin kaygısı nispetinde azaldığı yine kuram dâhilinde bahsedilmiştir. Kuramda ampirik gözlemlerle de desteklenen bu ilişkiler, bu çalışma kapsamında Yapısal Eşitlik Modellemesi ile test edilmiştir.

1.6.2. Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modeli (YEM), tek bir istatistiksel teknik olmaktan ziyade, doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi, çoklu-grup uygulamaları gibi istatistik analizleri içine alan genel bir kavramdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Jöreskog ve Sörbom'a (1993) göre, yapısal eşitlik modellemesi, gizil yapıları gözlenen değişkenler aracılığıyla incelemeye olanak tanıyan tekniklere verilen genel addır. Bu gizil yapılara örnek olarak, zeka, motivasyon ve tutum verilebilir. Faktör analizi de zaten bu gibi teorik olarak var olduğu bilinen ama doğrudan gözlenemeyen değişkenler üzerinde çalışabilmek amacıyla psikologlar tarafından geliştirilmiştir. Sosyal ve davranış bilimleriyle uğraşan araştırmacılar için büyük bir öneme sahip "gizil değişken" olarak adlandırılan bu gizil yapılar, bizzat gözlemlenemese de, bir nevi temsilcileri olarak kabul edilen göstergeleri ile bir bireyde bu gizil yapılara ait özelliklerin var oluş düzeyleri belirlenebilir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Yapısal eşitlik modellemesinin en önemli özelliği tamamen kuramsal temeller üzerine bina edilmesidir. Yani, elinde bir dizi değişken bulunan araştırmacı bu değişkenler arası olası ilişkileri veri toplamaya başlamadan önce kuramsal öngörüler doğrultusunda tanımlamak zorundadır. Çünkü YEM kullanılarak yapılan analizlerin en temel amacı, bir kuram çerçevesinde öngörülen bu ilişkilerin toplanan veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir. Teorik olarak sağlam bir dayanak noktası olmayan YEM çalışmalarının düzgün sonuçlar vermesi pek olası değildir. Tüm yapısal eşitlik çalışmaları esas olarak doğrulayıcı bir karaktere sahiptir ve araştırmacı modeli veri ile analiz etmeden önce, kesin olarak kuramsal temelini oluşturmuş olmalıdır (Şimşek, 2007).

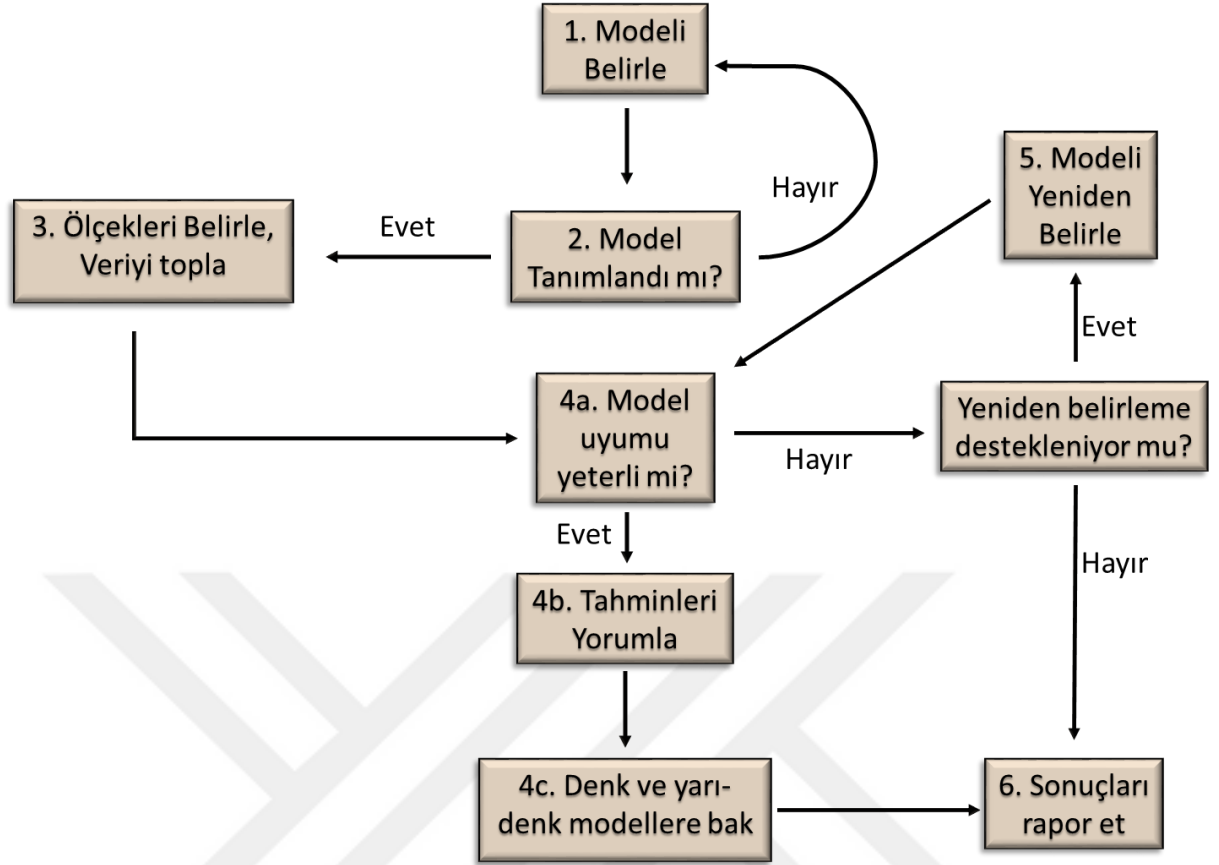
YEM'in kullanım alanı soysal, davranış ve eğitim ile ilgili bilimsel araştırmalardan, biyoloji, pazarlama ve tıp araştırmalarına kadar uzanmaktadır (Reisinger ve Turner, 1989; Byrne, 1994; Kline,2005; Timm,2002; Tomer, 2003; Akt. Yılmaz ve Çelik, 2013).

Birçok bilimsel alanda, yapısal eşitlik modelinin yaygın olarak kullanılmasında başlıca iki sebep vardır. Birincisi, YEM ile kurulan bir modeldeki gerek bağımlı gerek de bağımsız değişkenlerdeki ölçme hatalarının dikkate alınarak analizlerin gerçekleştirilmesidir. Klasik regresyon analizlerinde ise yordayıcı değişkenlerdeki olası ölçme hataları göz ardı edilir ve dolayısıyla hatalı regresyon sonuçlarına ve yanlış yönlendirici kavramsal çıkarımlara neden olabilir. Ölçme hatalarını analizlerde

içermesiyle beraber, YEM'in ikinci bir avantajı ise, karmaşık çok değişkenli modeller bu yöntemlerle geliştirilip modele ait parametreler kolayca tahmin edilebilir ki buna doğrudan ve dolaylı etkilerin hesaplanması da dâhildir. Doğrudan etkiler, bir değişkenden diğer bir değişkene doğrudan giden etkiler iken, dolaylı etkilerde iki değişken arasına giren bir ya da daha fazla değişken tarafından aracılık edilen etkilerdir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin bir araya gelmesiyle, bir yordayıcı değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki toplam etkisi ortaya çıkar (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Günümüzde çok değişkenli analiz uygulamalarının başlıca öğeleri olarak kabul edilen, yapısal eşitlik modeli teknikleri, AMOS, EQS, LISREL, Mplus, MLwin, LISCOMP, Mx, RAMONA, SAS PROC-CALIS, STATISTICA-SEPATH vb. pek çok program kullanılarak yürütülebilmekte ve doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi, çoklu regresyon, zaman-bağımlı veriler için modeller, boylamsal ve kesitsel veriler için tekrarlı ve tekrarlı olmayan modeller, kovaryans yapı analizi gibi bazı özel durumlara ilişkin analizler yapılabilmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2014).

Temel olarak yapısal eşitlik modeli uygulamaları 6 adımda yürütülür. Bu altı aşama aslında yinelemeli (iterative) bir süreçtir, çünkü bir adımda karşılaşılan bir problem, bir önceki adıma geri dönmeyi gerektirebilir. Kline (2016), bu altı temel aşamayı aşağıdaki şekil ile özetlemiştir.



Şekil 1.2. Yapısal Eşitlik Modelinin Temel Adımları. (Kline, 2016, s.118)

1. Modeli Belirle

2. Modeli tanımla (eğer tanımlanmadıysa 1. adıma geri dön).

3. Ölçekleri belirle ve veriyi topla, hazırla ve tara.

4. Model tahminini gerçekleştir.

a. Model uyumunu hesapla. Eğer kötüyse ve yeni kurulacak model kuramsal ve kavramsal olarak desteklenebiliyorsa modeli yeniden kur (5. adıma geç). Desteklenmiyorsa modeli reddet (6. adıma geç).

b. Model reddedilmediyse, parametre tahminlerini yorumla.

c. Denk ya da yarı-denk modellere bak (6. adıma geç).

5. Tanımlandığı kabul edilen modeli yeniden kur (4. adıma geç).

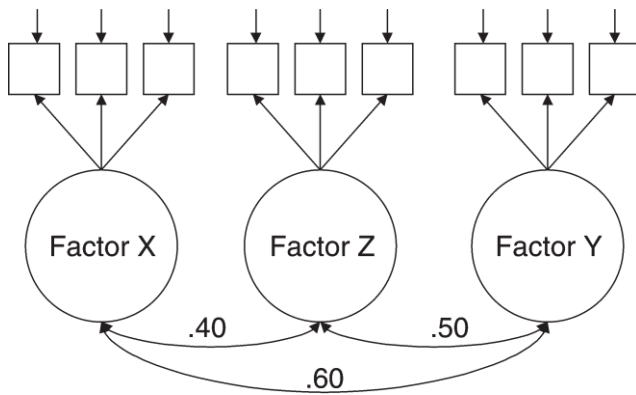
6. Sonuçları rapor et. (Kline, 2016)

Modelin Belirlenmesi: Araştırmacılar, kuramsal temeller üzerine seçtikleri değişkenler ve bu değişkenler arası yine teorik çerçevede belirledikleri ilişkiler

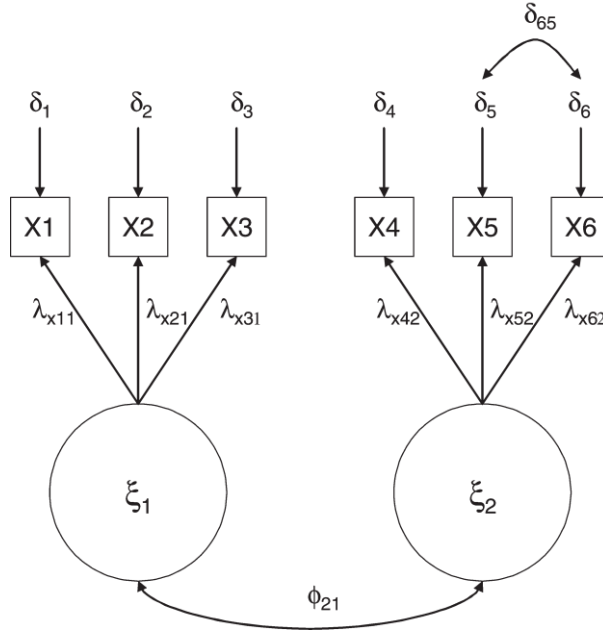
doğrultusunda kurdukları yapısal modelleri genelde görsel olarak grafiklerle gösterirler.

YEM'de bağımlı değişkenler içsel (endogeneous) değişken olarak adlandırılırlar ve her birinin en az bir tane sebebi (cause) vardır. İçsel değişkenlerde değişikliğe yol açan bu sebeplere genelde diyagramın sol tarafında yer verilir. Bu sebeplerden bazıları bağımsız değişkenlerdir ve YEM'de dışsal (exogeneous) değişken olarak adlandırılırlar. Bu dışsal değişkenlerin sebepleri ise modelde gösterilmez ve model dâhilinde düşünüldüğünde sebepleri bilinmez. Modelin belirlenmesinden sonraki adımlarda, kurulan modelin doğruluğu varsayımı üzerine analizler devam ettiği için, ilk adım olan "modelin belirlenmesi" süreci YEM analizlerinde en önemli aşamadır (Kline, 2016).

Yapısal eşitlik modellemesinin ölçme modeli ve yapısal model olmak üzere iki temel ögesi vardır. Ölçme modelinde gizil yapıların sayıları belirlenir, bu gizil değişkenlerin göstergeleri ile olan ilişkileri hesaplanır ve göstergelere ait hatalar arasındaki ilişkiler belirlenir. Yapısal modelde ise bu gizil yapıların aralarındaki ilişkiler tanımlanır. Ölçme modellerinde gizil yapılar genelde dışsal değişkenlerdir ve "gizil X" (latent X) notasyonu ile gösterilirler. Ama doğrulayıcı faktör analizine, ÇGÇN modelinde (Bölüm 1.6.2'de açıklanmıştır) olduğu gibi kovaryantlar dâhil olduğunda ya da üst-düzey faktörler söz konusu olduğunda gizil faktörler içsel (latent Y) olarak kabul edilirler. Hem ölçme hem de yapısal modele ait örnek gösterimler şekil 1.3, 1.4, 1.5 ve 1.6'da verilmiştir (Brown, 2015).

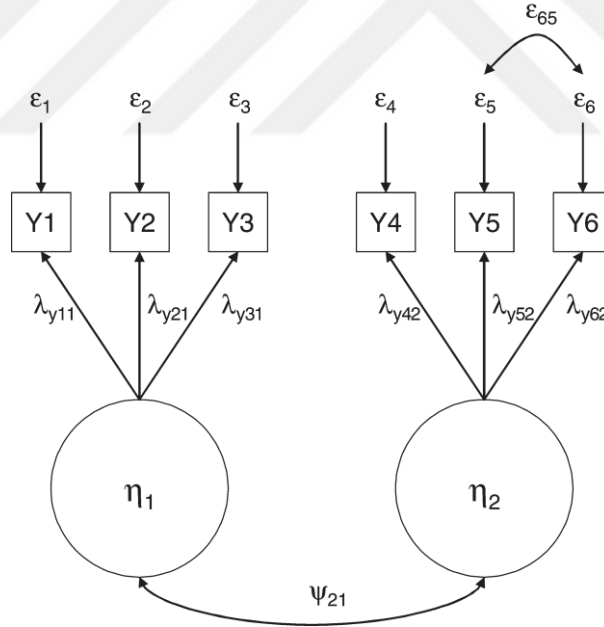


Şekil 1.3. Basit bir ölçme modeli



İsim	Parametre	Matris	Tür	Tanım
Lambda-X	λ_x	Λ_x	Regresyon	Faktör yükleri
Theta-delta	δ	Θ_δ	Varyans-kovaryans	Hata varyansları ve kovaryansları
Phi	ϕ	Φ	Varyans-kovaryans	Faktör varyansları ve kovaryansları
Xi (Ksi)	ξ		Vektör	Dışsal değişkenlerin isimleri

Şekil 1.4. Dışsal Gizil Değişkenlerin “Gizil X” Notasyonu



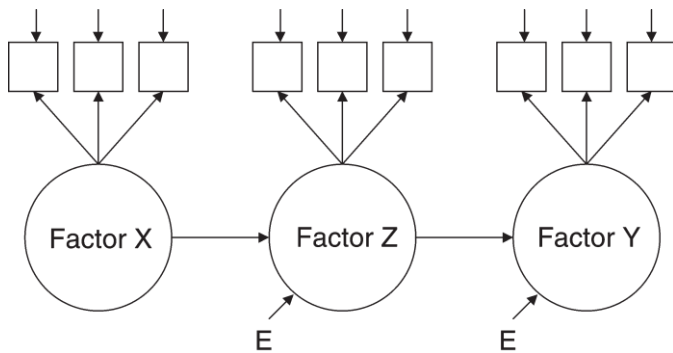
İsim	Parametre	Matris	Tür	Tanım
Lambda-Y	λ_y	Λ_y	Regresyon	Faktör yükleri
Theta-epsilon	ϵ	Θ_ϵ	Varyans-kovaryans	Hata varyansları ve kovaryansları
Psi	ψ	Ψ	Varyans-kovaryans	Faktör varyansları ve kovaryansları
Eta	η		Vektör	İçsel değişkenlerin isimleri

Şekil 1.5. İçsel Gizil Değişkenlerin “Gizil Y” Notasyonu

Hem X hem de Y notasyonunda görüldüğü gibi gizil değişkenler daire ya da elips şeklinde, göstergeleri ise dörtgen şeklinde gösterilmiştir.

Değişkenler arasında ise iki tür ok görülmektedir. Bunlardan ilki tek yönlü olanlardır. YEM dâhilinde yapılan her türlü analizde, tek yönlü oklar, tek yönlü doğrusal ilişkiyi gösterir. Yani bir anlamda, her bir ok bir yordayıcı değişken ile bir yordanan değişken arasındaki ilişki anlamına gelir. Bu şekilde bakıldığında, ölçme modellerinde gözlenen değişkenlerin ait oldukları örtük değişkenler tarafından yordandığı şeklinde hipotezlerin varlığı görünür ve her bir ok aslında regresyon katsayılarına denk gelecek olan bir hipotez anlamına gelmektedir. Örtük değişkenlerden göstergelerine doğru olan bu tek yönlü okların her biri bir yol (path) olarak dikkate alınır ve analiz sonuçlarına göre her bir yol katsayısının anlamlı olup olmadığı, yani her bir örtük değişkenin kendi gözlenen değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına bakılır. Bir anlamda da, bu oklar, her bir göstergenin kendi örtük değişkenini ne kadar iyi temsil ettiğine dair bilgi verir (Şimşek, 2007).

Diğer ok çeşidi ise, örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren, eğik ve iki yönlü oktur. Bu oklar, klasik anlamda korelasyon veya kovaryans değerleriyle eşdeğerdir ve ilişkinin yönü yoktur. Tek yönlü oklar gibi, değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisini ya da bir yordama-yordanma ilişkisini göstermezler. Araştırmacı eğer isterse faktörler arasındaki bu ilişki katsayılarını 0'a sabitleyebilir ve bu varsayımla analizlerine devam edebilir, fakat genelde DFA çalışmalarında analizin yürütüldüğü program her bir boyutun ya da faktörün birbirleriyle ilişkili olmasına izin verir (Şimşek, 2007). Ayrıca her iki notasyonda ilişkilendirilmiş hata varyansları da bu okla gösterilmiştir.



Şekil 1.6. Basit Bir Yapısal Model

Şekil 1.3'te basit bir ölçme modeli gösterilmiş ve faktörler arası korelasyona izin verilmiştir. Fakat Şekil 1.6'da görüldüğü üzere, faktörler arası asıl ilişkiler yapısal modelle tanımlanmıştır. X faktörünün Z faktörü üzerindeki, Z faktörünün de Y faktörü üzerindeki doğrudan etkileri tek yönlü oklar ile gösterilirken ve X'in Z faktörü üzerindeki dolaylı etkisi de Z'nin aracı olması ile gösterilmiştir (Brown, 2015).

Modelleme açısından yapısal eşitlik çalışmaları temel olarak üçe ayrılırlar:

1-) Doğrulayıcı modelleme stratejisi: Burada amaç, kuramsal bir temele dayalı olarak kurulan modelin, araştırmacının elindeki veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir. Bu tür modellere "tamamıyla doğrulayıcı" (strictly confirmatory) modeller de denir, çünkü modelin veri tarafından doğrulanması onun tamamıyla doğrulandığı anlamına gelmediği halde, araştırmacı kurduğu modelin, olası başka modeller içinde doğrulanabilir bir model olduğunu varsayabilir. Sonuç olarak burada araştırmacının temel kaygısı, hedef alınan kuramın veri tarafından desteklenip desteklenmediği, yani ya hep ya hiç durumudur.

2-) Alternatif modeller stratejisi: Bu tür araştırmalarda temel amaç, çalışma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması noktasında alternatif modeller arasından en çok hangisinin veri tarafından doğrulandığını belirlemektir.

3-) Model geliştirme stratejisi: Bu stratejide ise, eldeki değişkenler arası ilişkileri en iyi açıkladığı varsayılan bir modelin, analiz sonuçları dikkate alınarak, modelin geliştirilmesi yönünde iyileştirmeler yapılmaktadır. Bu iyileştirme adımları modelden anlamlı olmayan parametreleri çıkarmak olabildiği gibi, düzeltme indeksleri doğrultusunda modele yeni parametreler eklemek de olabilir (Şimşek, 2007).

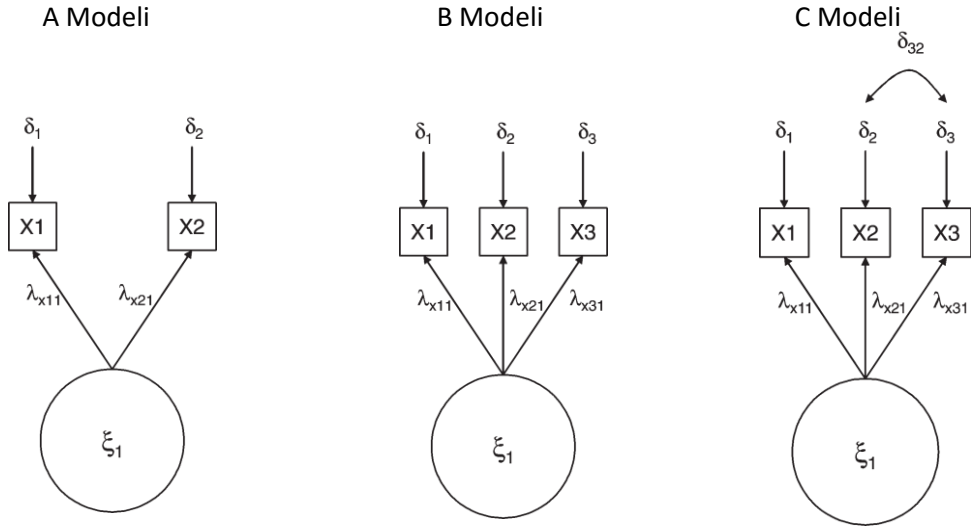
Modelin Tanımlanması: Araştırma dâhilinde öne sürülen hipotezlerin ve kurulan modellerin grafikler yardımıyla gösterilmesi, bilginin derlenmesinde faydalı kestirme yollar olsa da, test edilecek bu ilişkilerin asıl analiz edilecek istatistiksel bir modele aktarılması gerekmektedir. İstatistiksel bir model, bir dizi denklem ve eşitlikten oluşur. Bu eşitlikler model parametrelerini tanımlar ve YEM uygulamasının yapılacağı programın incelediği, değişkenler arası öngörülen ilişkiler bu parametrelere karşılık gelir. İstatistiksel modeller belli başlı bazı kurallara göre kurulmalıdır ve kuralların en önemlilerinden birisi "tanımlama" (identification) dir. Analizin yapıldığı bilgisayar programının her bir model parametresi için özgün

tahminler hesaplayabilmesi teorik olarak mümkün ise, model tanımlanmış olur (Kline, 2016).

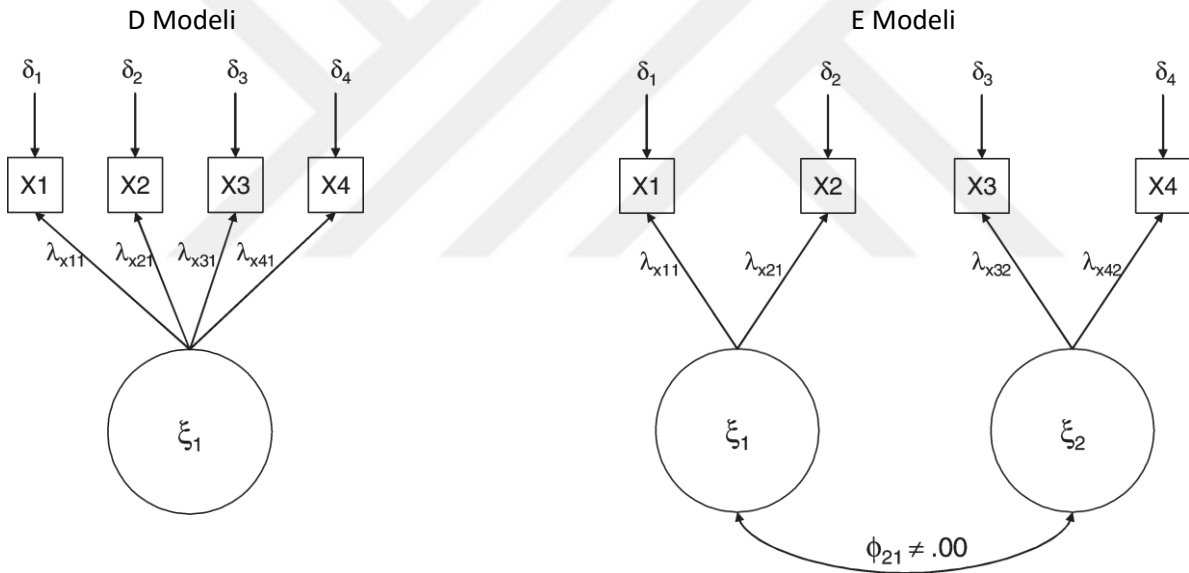
YEM çalışmalarında tanımlama kavramı serbestlik derecesi ile ilişkilidir. Klasik analiz yöntemlerinde serbestlik derecesi örneklem büyüklüğü ile alakalı iken, YEM analizlerinde modele dâhil edilen doğrusal ilişkilerin sayısı aracılığıyla tanımlanan bir değeri göstermektedir. YEM çalışmalarında ham data yerine korelasyon ya da kovaryans matrisi kullanılır ve veri matrisinde yer alan bilgi ile araştırmacının elde etmek istediği bilgi arasındaki fark serbestlik derecesini verir. YEM’de eksik, tam ve fazla olmak üzere üç tür tanımlama vardır (Şimşek, 2007).

Şekil 1.7’de ve 1.8’de eksik, tam ve fazla tanımlanmış model örnekleri gösterilmiştir. Bilinmeyen parametre sayısı (serbestçe kestirilen), bilinenlerin (örn. kovaryans matrisindeki eleman sayısı) sayısını aştığında model eksik tanımlanmış olur. Eksik tanımlanmış bir model çözümlenemez çünkü mükemmel uyum değerleri üreten sonsuz sonuç vardır. Mesela, $x + y = 7$ eşitliğinde iki bilinmeyen (x ve y) bir tane bilinen ($x+y = 7$) vardır. Bilinmeyenlerin sayısı bilinenlerden fazla olduğu için bu eşitlik eksik tanımlanmıştır ve denklemleri çözmek için x ve y ’nin beraber alabileceği sonsuz değer vardır. Şekil 1.7’deki A Modeline bakıldığında, girdi matrisinde 3 tane bilinen değer vardır (X_1 ve X_2 ’nin varyansları ve X_1 ve X_2 ’nin kovaryans değeri). Modelin bilinmeyen değerleri ise serbestçe tahmin edilen model parametreleridir ve 4 tanedir. (2 faktör yükü $\lambda_{x11}, \lambda_{x21}$, 2 hata varyansı δ_1, δ_2). Bilinen değerlerin sayısı bilinmeyen değerlerden az olduğu için, A modeli eksik tanımlanmıştır.

Eşitlik örneğine geri dönülecek olursa, $x+y = 7$, $3x-y = 1$ eşitliklerine bakıldığında bilinenler ($x+y = 7$ ve $3x-y = 1$) ve bilinmeyenlerin (x ve y) sayısının eşit olduğu görülmektedir. Bu eşitlik tam tanımlanmış bir eşitliktir, eksik tanımlanmışın aksine çözülebilir fakat x ve y ’nin beraber alabileceği sadece bir değer vardır. Şekil 1.7’de B modelinde de tam tanımlanmış bir DFA modeli gösterilmiştir. Bilinenlerin (3 varyans, 3 kovaryans) ve bilinmeyenlerin (3 faktör yükü, 3 hata varyansı) sayısı eşittir. Görüldüğü üzere 3 gözlenen değişkenin olduğu bir DFA modeli tanımlama şartlarını karşılamaktadır fakat göstergelere ait hatalar arasında ilişki olduğunda, kestirilmesi gereken parametrelere bir de hata kovaryansı eklendiği için model eksik tanımlanmış hale gelmektedir (Şekil 1.7. C Modeli).



Şekil 1.7. Eksik Tanımlanmış ve Tam Tanımlanmış DFA Örnekleri (Brown, 2015)



Şekil 1.8. Fazla Tanımlanmış DFA Örnekleri (Brown, 2015)

Eğer serbestçe tahmin edilen model parametre sayısı, bilinenlerin sayısından (girdi matrisindeki varyans ve kovaryans sayısı) az ise model “Fazla tanımlanmış” bir modeldir. Şekil 1.8’de D Modelinde fazla tanımlanmış bir model yer almaktadır, çünkü bilinenlerin sayısı (4 varyans, 6 kovaryans) bilinmeyenlerin sayısından (4 faktör yükü, 4 hata varyansı) fazladır. Bilinenlerin ve bilinmeyenlerin arasındaki sayı farkının YEM çalışmalarında serbestlik derecesini verdiği belirtilmiştir. Görüldüğü üzere tam tanımlanmış modellerin serbestlik derecesi 0 iken, eksik tanımlanmış modeller negatif, fazla tanımlanmış modeller pozitif değer alır. E Modelinde ise ikişer

göstergeye sahip faktörlerin DFA modeli verilmiştir. Böyle bir modelin fazla tanımlanmış olabilmesi için faktörler arası ilişkinin 0'dan farklı bir değer alması gerekmektedir (Brown, 2015).

Örtük değişkenler tamamen teorik yapılar oldukları için belirli bir ölçme birimine sahip değildirler. Bu sebeple ölçme modelleri test edilirken her bir gizil değişkeni en iyi tanımladığı düşünülen bir gözlenen değişkene sabitlenirler (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993, 2001; Kline, 2005; Akt. Şimşek, 2007). Bu değişkene "referans değişken" (reference variable) adı verilir. Bu durum, açıklayıcı faktör analizi sonucunda, bir faktör altında en fazla yük değerine sahip değişkenin varlığına benzetilebilir. Eğer araştırmada kullanılan ölçeklerin önceki açıklayıcı faktör analizi sonuçları biliniyorsa, en yüksek faktör yüklerine sahip değişkenler referans değişken olarak kullanılabilirler. Eğer bilinmiyorsa, araştırmacı teorik bilgisi doğrultusunda referans değişkenin hangisi olması gerektiğine dair kendisi karar verebilir (Şimşek, 2007).

Parametrelerin tahmini (kestirimi): Modelin belirlenmesinden ve tanımlanmasından sonra mevcut veri üzerinden model parametreleri tahmin edilir. Bu tahmin sürecinde, faktör analizlerine benzer biçimde, tekrarlayıcı (iterative) yöntemler uygulanır ve her bir iterasyonda ölçülen değişkenler arasında gözlenen kovaryans matrisi ile gizil kovaryans matrisinin arasındaki fark hesaplanır. Bu farklardan oluşan matrise de artık (residual) kovaryans matrisi adı verilir. İterasyonlar, artık kovaryans matrisi mümkün olduğu ölçüde küçülünceye kadar devam eder ve artık daha da küçülemeyecek düzeye ulaştığında çözüm elde edilir. Elde edilen değer, gözlenen ve gizil matrisin ne kadar birbiriyle uyumunu gösterir ve 0'a yaklaştığı oranda mükemmel uyuma işaret eder (Sümer, 2000; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2014).

Şimşek (2007) YEM'in bu aşamasında hem ölçme hem de yapısal model noktasından dikkat edilmesi gereken iki konuya değinmiştir.

1-) Ölçme modellerinde, her bir örtük değişkenin ilgili olduğu göstergeleri ya da gözlenen değişkenleri anlamlı bir şekilde yordaması ve modelin bir bütün olarak kabul edilebilmesi için uyum iyiliği istatistiklerinin de istenilen düzeyde olması gerekir.

2-) Kuramsal bir çerçevede oluşturulan yapısal eşitlik modelinde değişkenler arası ilişkilerin her biri anlamlı çıksa bile, YEM çalışmalarında modele ilişkin son değerlendirmeyi yapabilmek için bazı bağımsız değerlendirme ölçütlerine başvurmak gerekmektedir. Bu değerler uyum iyiliği istatistikleri olarak adlandırılır ve gerek ölçme gerek de yapısal modelin mevcut veri tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklenip desteklenmediğine ilişkin yargıya ulaşmamıza olanak tanırırlar. Uyum iyiliği indeksleri, modelin data tarafından doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin bir takım kabul edilebilir sınır değerler kullanılarak yorumlanmaktadır. Yani, analizler sonucu üretilen uyum iyiliği istatistiklerinin belli değerlerin üzerinde ya da altında olması istenir. Alan yazındaki iyi uyum ve kabul edilebilir uyuma ait aralıklar Tablo 1.1'de verilmiştir (Bollen, 1989; Byrne, 2010, 2012; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011).

Tablo 1.1: Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
Ki-kare / Serbestlik Derecesi (χ^2 / df)	$0 \leq \chi^2 / s.d. \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / s.d. \leq 5$
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI (Uyum İyiliği İndeksi)	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamalarının Karekökü)	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

Kline'a (2016) göre bu aşama, analizlerin yürütülmesi için bir YEM bilgisayar programının kullanılmasını içerir. Bu aşamada yine birkaç adım takip edilir:

1-) Model uyum istatistikleri hesaplanır, yani modelin elimizdeki veri tarafından ne kadar desteklendiği belirlenir. Genelde ilk elde edilen uyum indeksleri istenilen düzeyde olmaz. Böyle durumlarda modelin yeniden kurulması sürecine gidilir.

2-) Eğer uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde çıktıysa, parametre kestirimleri yorumlanır.

3-) Denk ve yarı-denk modellere bakılır. Denk modelden kasıt, araştırmacının elindeki veri tarafından aynı oranda desteklenen modellerdir, fakat araştırmacının kurduğu modeldeki değişkenler arası neden-sonuç ilişkileri bu denk modellerde

farklı yönlerde dir. Kurulan bir modele ait çok sayıda hatta sonsuz denk ya da yarı-denkle model olabilir. Bu sebeple araştırmacı kendi kurduğu modelin neden denkle modellere nispeten reddedilemeyeceğini ağıklamalıdır.

Yeniden tanımlama: Araştırmacı bu aşamaya, genellikle ilk kurduğu model kötü uyum değerleri ürettiğinde gelir. Burada dikkat edilmesi gereken, sadece istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler yapmak yerine, kuramsal ve kavramsal olarak ağıklanabilecek değişikliklere başvurulması gerekliliğidir. Yani modelin uyumunu arttırmak için, modele yeni bir parametre eklerken ya da modelden mevcut bir parametreyi çıkarırken bunun teorik olarak da doğrulanması gerekmektedir. (Kline, 2016)

Model uyumunu arttırmak amacıyla mevcut modelde modifikasyonlara gidilmesi “betimleme arayışı” (specification search) olarak adlandırılır. Betimleme arayışı, çalışmada ilgilenilen evren ve değişkenleri temsil eden bilinmeyen ve doğru model ile çalışma kapsamında kurulan model arasındaki betimleme hatalarını ortaya çıkarma ve düzeltme amacıyla yapılır. Her seferde sadece bir parametre ekleme ya da çıkarma yoluyla yapılması gereken bu işlem sonucunda iyi uyum değerleri elde edilebilir. Fakat unutulmamalıdır ki, elde edilen bu değerler elimizde olan veri setine özgün olabilir. Çünkü artık yapısal eşitlik modellemesinin doğrulayıcıdan çok, açımlayıcı boyutuna geçilmiştir. Bu sebeple, model iyileştirme çalışmaları sonucu elde edilen bilgilerin elimizdeki veriye, dolayısıyla örnekleme ait olduğu unutulmamalı, sonuçlar yorumlanırken herhangi bir nedenselliğe gidilmemeli ve aynı evrenden alınmış farklı örneklemlerle modifikasyonlar sonrası elde edilen model tekrar doğrulanmalıdır (Raykov ve Marcoulides, 2006).

1.6.2. Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler Modeli (ÇGÇN)

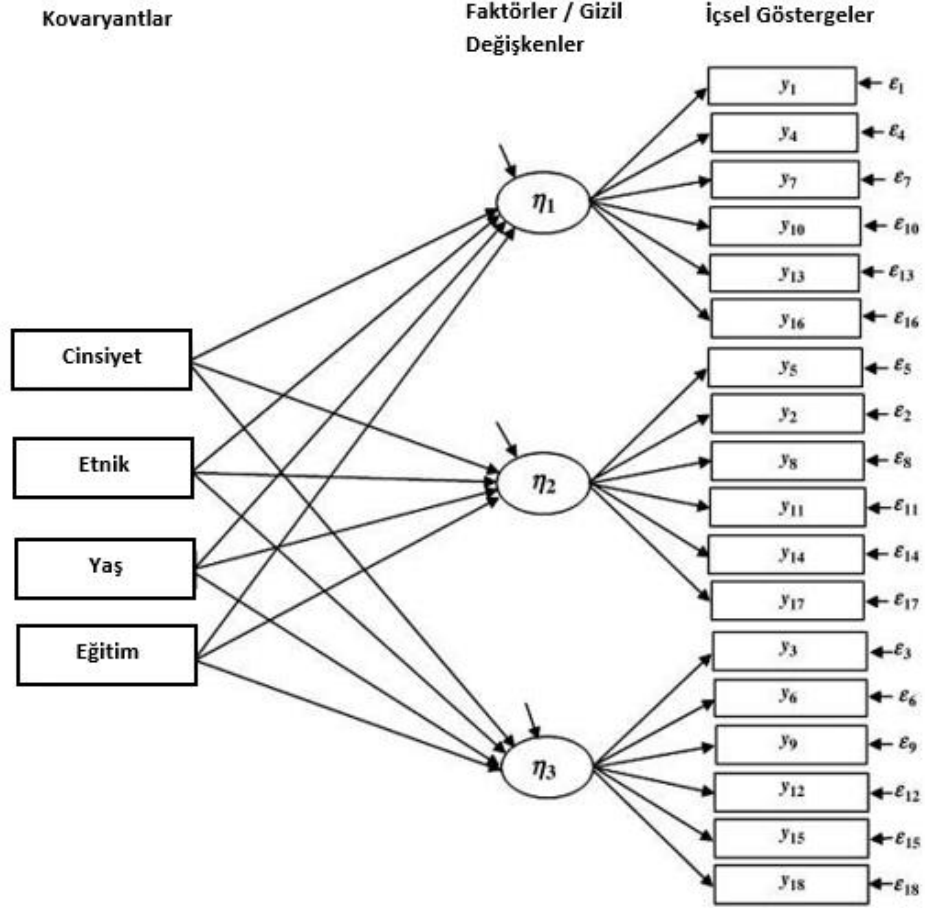
Birden fazla gruptan elde edilen DFA sonuçlarını değerlendirebilmek için iki yöntem kullanılır. Bunlardan ilki çoklu-grup DFA'sı iken, ikinci bir yöntem de Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler (ÇGÇN) "Multiple indicators, multiple causes (MIMIC) modellemesidir. Çoklu gruplardaki değişmezliği incelemek için genel olarak çoklu-grup uygulamaları kullanılırken, bir gruba üyeliği temsil eden kovaryantlara (örn. Cinsiyet: 0 = Kız, 1 = Erkek; Okul: 0 = Devlet, 1 = Özel) gizil değişkenleri ya da göstergeleri bağlayarak (regress) da bu değişmezlik test edilebilmektedir. ÇGÇN modellerinde gizil değişkenler çok sayıda göstergeyle temsil edilirken, bu gizil değişkenlere etki eden bir ya da daha çok yordayıcı değişken bulunur. Bu yordayıcı değişkenler tek göstergeli kovaryantlardır ve hatasız olarak ölçüldükleri kabul edilir (Brown, 2015).

Bu çalışmada asıl odak noktası herhangi bir kovaryanta göre değişmezliğin test edilmesi değildir. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden okul türü değişkeni kurulan yapısal modele İngilizce başarısının bir yordayıcısı olarak dâhil edildiği ve bu değişken kovaryant özelliği taşıdığı için oluşturulan yapısal model YEM çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan ÇGÇN modeli halini almıştır. Bu sebeple ÇGÇN modelleri bu bölümde kısaca tarif edilmiştir.

Kovaryans yapısı incelendiğinde, ÇGÇN model şöyle tarif edilir (Wang ve Wang, 2012); İçsel gizil değişkenleri ölçmek için çok sayıda içsel gösterge kullanılır. İçsel gizil değişkenler arasında nedensel etkiler tanımlanmaz, ancak kovaryans ve korelasyonlar hesaplanır, çünkü tüm gizil değişkenler bir tek DFA modeli içindedir. Gizil değişkenler gözlenen yordayıcılar tarafından etkilenirler ki bu yordayıcılar dışsal gizil değişkenlerin mükemmel ölçümleri oldukları kabul edilir. Cinsiyet, etnik unsur, yaş ve eğitim düzeyi kovaryant olarak da adlandırılan bu dışsal gizil değişkenlere örnek olarak verilebilir.

Brown'a (2015) göre de ÇGÇN modeli, aslında, gizil değişkenlerin göstergeleriyle beraber kovaryantlar üzerine yordanmasıyla elde edilen bir DFA modelidir. Gizil değişkenler arasında herhangi bir etki belirlenmez. Sadece kovaryans ve korelasyonlar gösterilir. Gizil değişkenler arası tanımlanan etkilerle MIMIC model yapısal eşitlik modelleriyle entegre edilmiş olur.

ÇGÇN modellerinde, çoklu-grup analizlerinin aksine, tek bir girdi matrisi kullanılır. Girdi matrisi, gizil değişkenlerin göstergelerine ve kovaryantlara ait varyans ve kovaryansları içerir. Çoklu-grup analizlerinde olduğu gibi gösterge ortalamaları matrise girdi olarak dâhil edilmez.



Şekil 1.9. ÇGÇN Modeli

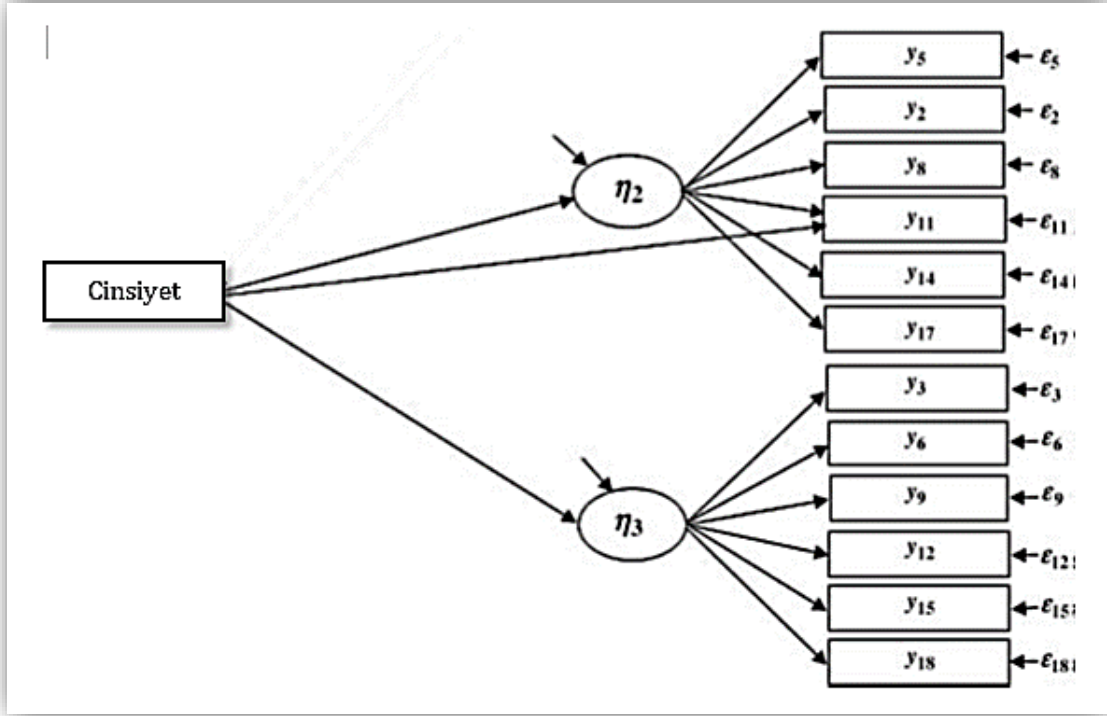
ÇGÇN modellemesinin iki temel aşaması şöyledir;

- 1-) Örneklemin tamamı kullanılarak, test edilebilir bir ölçme modeli kurulur.
- 2-) Faktörler ve seçilen göstergeler üzerindeki doğrudan etkilerini incelemek için modele bir ya da daha fazla kovaryant eklenir.

Kovaryantın faktör üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, evren heterojenliğini gösterir. Yani, kovaryantın aldığı farklı değerlere göre, faktör ortalamaları da değişiktir. Ayrıca kovaryantın, bir faktöre ait gösterge üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ölçme değişmezliği olmadığını gösterir. Yani faktör sabit tutulduğunda

göstergeye ait ortalamalar, kovaryantın aldığı değere göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla değişen madde fonksiyonuna işaret etmektedir (Brown, 2015).

Çoklu grup DFA'larının aksine, ÇGÇN modelleri ile sadece gösterge sabitlerine ve faktör ortalamalarına ait değişmezlik test edilebilir. Bu sebeple, diğer tüm ölçme modeline ait ve yapısal parametrelerin (örn. faktör yükleri, hata varyans-kovaryansları, faktör varyans-kovaryansları) kovaryantın farklı değerlerinde aynı olduğu kabul edilir.



Şekil 1.10. ÇGÇN Modeli ile Değişen Madde Fonksiyonu

ÇGÇN modellemesinin en önemli avantajı, çoklu-grup DFA'sına göre daha küçük örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duymasıdır. Çoklu-grup DFA analizlerinde, aynı anda iki ya da daha fazla ölçme modeli ele alınırken, ÇGÇN modelinde sadece bir tane ölçme modeli ve girdi matrisi ile analizler yapılır.

ÇGÇN modelinin çoklu-grup DFA'sına göre bir avantajı da, fazla sayıda grubun karşılaştırılması gerektiği zaman ortaya çıkmaktadır. Üç veya daha fazla grup ile gerçekleştirilen çoklu-grup DFA'sı, ölçme modeli karmaşık bir modelse, tahmin edilmesi ve gruplar arası eşit tutulması gereken parametre sayısından dolayı külfetli bir vaziyet alabilir. Değişmezliğin olduğunu varsayan sıfır hipotezi bir de

reddedilirse, post-hoc testleri çok karmaşık hale gelebilir. Ama ÇGÇN modelleri daha basittir (parsimonious), çünkü her bir grup için ayrı ayrı ölçme modeli parametre tahminleri yapmaz.

Genel olarak, kovaryant, ölçme hatasından arınık kabul edilir ve hata varyansı modele dâhil edilirken 0'a sabitlenir. Kovaryantın bilinen grupları (örn. kız, erkek) temsil ettiği durumlarda bu kabul güvenilir olabilir. Fakat diğer durumlarda, örneklem varyans tahminine ve hali hazırda bilinen bir güvenilirlik katsayısına göre kovaryantın standartlaştırılmamış hata değeri 0 olmayan bir değere sabitlenebilir (Brown, 2015).



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yapısal modele dâhil edilen ve İngilizce başarısı üzerinde etkili olduğu öngörülen İngilizceye yönelik tutum, İngilizceye karşı kaygı, anne-baba eğitim düzeyi ve İngilizce seviyesi, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türü ve İngilizceye maruz kalma değişkenleri üzerine ilgili alan yazında yapılmış olan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.1. İngilizceye Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

Delbesoğlugil (2013), Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 383 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, benlik saygısı, öz-düzenleme, tutum ve İngilizce başarısı arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmış, İngilizce başarısındaki varyansın ne kadarının diğer değişkenler tarafından açıklandığını belirleyebilmek için regresyon analizi yapmıştır. Öz-düzenleme becerisi, benlik saygısı ve tutum ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiler, Pearson Moment Korelasyon yöntemi ile sırasıyla ($r=.319$, $r=.404$, $r= .425$) olarak bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analizinin sonucuna göre, benlik saygısı, öz-düzenleme ve tutum değişkenleri, İngilizce başarısının %29'unu açıklamaktadır.

Kazazoğlu (2013), Türkçe ve İngilizce derslerindeki başarı üzerinde, Türkçe ve İngilizce derslerine karşı olan tutumun etkisini incelemek için Ankara'da 844 ortaöğretim öğrencisiyle çalışmış, İngilizce dersine karşı olan tutumu kendi geliştirdiği bir ölçekle, Türkçe dersine karşı olanı ise, başka bir araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle araştırmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin her iki derse olan tutumları olumlu bulunmuş, Türkçe dersine olan tutum ile Türkçe dersindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, İngilizce dersine yönelik olan tutum ile İngilizce başarısı arasında manidar bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.2. Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Çalışmalar

Khodadady ve Khajavy (2012), yabancı dil kaygısı, motivasyon ve İngilizce başarısı arasındaki ilişkileri, kurdukları bir yapısal modelle incelemiştir. İran'da özel bir kurumda öğrenim görmekte olan 40'ı lise, 124'ü üniversite, 100'ü lisansüstü olmak üzere toplam 264 öğrenci ile yürütülen çalışma kapsamında hem motivasyonun hem de kaygının İngilizce başarısının manidar birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Pan (2014), İngilizce dersine yönelik tutum ve yabancı dil sınıf kaygılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve kaygı ile tutum

arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyebilmek için, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İngilizce dersi alan 280 öğrenci ile çalışmış ve elde ettiği verileri SPSS 17.0 programı ile incelemiştir. Analizler neticesinde, anne-baba eğitim düzeyinin kaygı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, anne-baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin daha az kaygılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca İngilizce dersine yönelik tutum ile sınıf kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Uzun (2014), 569 lise ve üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, Pan'ın (2014) bulgularını destekler nitelikte, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının anlamlı derecede daha düşük olduğunu bulmuştur.

Yamashiro ve McLaughlin (2001), 220 Japon üniversite öğrencisinden elde ettikleri verilerle İngilizceye yönelik tutum, motivasyon ve kaygının İngilizce yeterlik üzerine olan etkilerini EQS 5.0 programını kullanarak yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiş ve kurulan model iyi uyum değerleri üretmiştir ($\chi^2 = 268$, $sd = 101$, $CFI = 0.90$). Çalışma kapsamında ilgilenilen değişkenlerden olan kaygının İngilizce yeterliği üzerinde negatif etkisi olduğu görülürken, tutumdan yeterliğe doğru bir ilişki belirlenmemiş ve araştırmada motivasyon üzerinden herhangi bir dolaylı etkiden de bahsedilmemiştir.

Demirdaş (2012), Tek-yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon yöntemlerini kullanarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi İngilizce hazırlık okulunda öğrenim gören 331 öğrenciden topladığı veriler ile yabancı dil sınıf kaygısı ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeyleri, yaş, cinsiyet ve İngilizce başarıları arasında anlamlı farkların olup olmadığına bakılmıştır. Başarı ile kaygı arasında negatif ilişki bulunurken, yaş ile kaygı arasında ve cinsiyet ile başarı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

2.3. Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve İngilizce Seviyesi ile İlgili Çalışmalar

Bilsay (2012), İngilizce başarıları üzerinde ne tür faktörlerin etkili olduğunu belirleyebilmek için Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde öğrenim görmekte olan 6128 7. sınıf öğrencisiyle çalışmış, bağımlı değişken olan İngilizce başarılarını temsilen öğrencilerin SBS 2011 İngilizce puanlarını almış ve bağımsız değişkenler olarak ise Aile, Çevre ve Eğitim Materyali olarak 3 dışsal gizil değişken tanımlamıştır. Gizil değişkenlerin göstergelerine ait bilgileri ise PISA 2006 öğrenci ve veli anketleri doğrultusunda geliştirdiği bir anket formuyla toplamıştır. 3 dışsal gizil değişkenin

İngilizce başarısı üzerindeki etkilerini kurduğu bir yapısal modelle test etmiş, başarı üzerinde en fazla etkiye sahip faktörün aile özellikleri (ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ve evde eğitime ayrılan zaman) olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında kurulan yapısal model kabul edilebilir uyum değerleri üretmiştir.

Çiftçi ve Çağlar (2014), ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. 2012 yılında YGS'ye giren 890 sayısal puanı, 1127 eşit ağırlık puanını hedefleyen öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler, İkili lojistik regresyon analizi ile incelenmiş ve araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak ele alınan anne ve baba eğitim düzeylerinin öğrenci başarısının yordayıcılarından olduğu bulunmuştur.

Doğan ve Demir (2015), asıl amacı TEOG İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük puanı ile okulda aldıkları aynı derse ait yılsonu notları arasındaki ilişkiyi incelemek olan araştırmalarında, yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerini de çalışmaya ekleyerek, bu değişkenlere göre TEOG puanının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Sivas il merkezinde öğrenim görmekte olan 588 8. sınıf öğrencisinden toplanan verilerin tek-yönlü varyans analizi ile analiz edilmesinden sonra, ebeveyn eğitim düzeyi ile TEOG puanı arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($f = 12.52$, $p = 0,000 < 0,05$).

Ana dilde okuma başarısı bağlamında, Myrberg ve Rosen (2009), 35 ülkede gerçekleştirilen uluslararası bir çalışmadan (PIRLS 2001) elde edilen verilerle çalışmış ve çalışma grubu olarak İsveç'te 3. sınıfta okuyan yaklaşık 10000 öğrenci seçilmiştir. Çalışma kapsamında ebeveyn eğitim düzeyinin okuma başarısı üzerindeki etkisine yapısal eşitlik modellemesi ile Mplus programı kullanılarak bakılmış, evdeki kitap sayısı, çocuk okula başlamadan önce evde yapılan okuma etkinlikleri ve çocuğun okuma becerileri gibi aracı değişkenlerin de kullanıldığı çalışmada, ebeveyn eğitiminin başarı üzerindeki doğrudan etkisi düşük de olsa (.17), dolaylı etkilerle beraber toplam etkinin önemli düzeyde olduğu (.34) bulunmuştur.

Lindgren ve Muñoz (2013), Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İspanya, İsveç, İtalya ve Polonya'da yürütülen bir proje (ELLiE) kapsamında, İngilizce okuma ve dinleme becerileri üzerinde, anne-baba eğitim seviyesinin, okul haricinde yabancı dile maruz kalmanın, okul dışı İngilizce ile iletişimin ve ana dil ile öğrenilen yabancı dilin dilbilimsel yakınlığının etkilerini araştırmışlardır. 1300 öğrenciyle yürütülen ana

çalışmanın aslında bir alt çalışması olan bu araştırmada, İngilizce eğitimlerinin 4. Yılında olan 10 ve 11 yaşlarındaki 865 öğrenciden ve velilerinden toplanan verilerin hiyerarşik regresyon analizi ile incelenmesi sonucunda okuma ve dinleme başarısının en güçlü yordayıcıları olarak sırasıyla, ana dil – yabancı dil yakınlığı, yabancı dile maruz kalma ve anne-babanın iş yerlerinde İngilizceyi kullanması olarak bulunurken, ebeveyn eğitim düzeyinin sadece okuma başarısının manidar bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

2.4. Okul Türü ile İlgili Çalışmalar

Savaş, Taş ve Duru (2010), Ki-kare analizi ile 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin ders çalışma süresi, ailelerin gelir düzeyi, dershaneye gidip gitmemeleri, matematiğe yönelik tutum ve öğrenim gördükleri okulun türü ile öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Matematik başarısını temsilen öğrencilerin 2004-2005 yılı 1. Dönem matematik dersi yılsonu notları belirlenmiştir. Bu amaçla, rassal olarak seçilen Van ilindeki iki devlet okulunda ($n_d=217$) ve bir özel okulda ($n_ö=58$) okulda okuyan toplam 275 öğrenciden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, özel okulda okuyan öğrencilerle devlet okulunda okuyanların matematik başarıları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir ($\chi^2 = 61.18$, $p < 0.001$). Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin %37'3'ünün matematik dersinde başarısız (1) olduğu görülürken, özel okuldaki öğrencilerin tamamı geçer not (2) ve üzeri almıştır.

Oluwatayo (2012) 32'si özel, 32'si devlet okulu olmak üzere, Nijerya'da faaliyet gösteren toplam 64 okulda öğrenim gören ve yaşları 9 ile 13 arasında değişen toplam 640 öğrenciyle yaptığı çalışmada, sayısal becerinin öğrencinin okuduğu okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmıştır. Öğrencilerin sayısal becerileri Kolawole (1993) tarafından geliştirilen Sayısal Yetenek Testi (Quantitative Aptitude Test) ile ölçülmüştür. Yapılan t-testi sonuçlarına göre özel okulda okuyan öğrenciler ile devlet okulunda okuyanların sayısal yetenek testi puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = 22.2$, $sd = 638$). Özel okullarda eğitim alan öğrencilerin ($\bar{X} = 26.8$), devlet okullarında okuyulardan ($\bar{X} = 17.1$) daha başarılı oldukları görülmüştür.

2.5. Yabancı Dile Maruz Kalma ile İlgili Çalışmalar

Ekmekyermezoğlu (2010), Elazığ il merkezinde 21 okulda öğrenim görmekte olan 739 8. sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında, sayıca oldukça fazla sosyo-

kültürel faktörün İngilizce başarısına etkisini araştırmıştır. Normallik varsayımı sağlanamadığı için her bir bağımsız değişken ile başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde ilgilenilen değişkenlerin çoğunun İngilizce başarısı üzerinde etkili olduğu görülürken, bu tez çalışması kapsamında da ele alınan anne ve babanın eğitim düzeyinin, öğrencilerin yabancı dil sitelerini ziyaret etme, yabancı müzik dinleme, yabancı kitap okuma, yabancı film izleme, yabancı yayın yapan kanalları izleme sıklığının ve öğrencilerin anne ve babalarının yabancı dil bilmesinin de başarı üzerinde anlamlı etkileri bulunmuştur.

Muñoz (2014), İspanya’da iki farklı üniversitede eğitim gören 160 öğrenciden elde ettiği verilerle, İngilizce başarısına, İngilizce öğrenilmeye başlanan yaş ile İngilizce girdinin (input) etkisini araştırmıştır. İngilizce başarının temsilcisi olarak öğrencilerin sözlü performansını belirleyen araştırmacı, öğrencilere “Modern Zamanlar” filmini iki kez izletip, ikinci izleyişlerinde filmin ortasında ve sonunda olmak üzere filmin hikâyesini anlattırılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başladığı yaş ve İngilizceye maruz kalma derecelerini bir ölçek yardımıyla belirlemiş, öğrencinin aldığı İngilizce eğitimin süresi, aldığı İngilizce derslerin (okul ve okul dışı) saat cinsinden süresi, yurtdışında İngilizceye maruz kalma süresi ve İngilizce girdiye anlık informal erişim (İngilizce TV ve film izleme, İngilizce e-posta, mektup yazma, İngilizce kitaplar okuma vb.) başlıkları altında İngilizceye maruz kalmayı 4 boyutta ele almış ve her bir boyutun İngilizce sözlü performansa olan etkisine bakmıştır. İngilizce öğrenmeye başlanan yaşın herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülürken, informal yollarla İngilizceye maruz kalmanın okulda alınan İngilizce eğitimden daha fazla başarıyı yordadığı bulunmuştur.

de Bot ve Evers (2007), 1995-2000 yılları arasında 4 ülkeyi kapsayan (Almanya, Belçika, Fransa ve Hollanda) ve yaşları 12-18 arası değişen 2248 öğrencinin dâhil edildiği geniş kapsamlı bir çalışmadan elde edilen verilerden bir kısmını seçerek 4 gizil değişken tanımlamış ve bu değişkenler arası ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelemiştir. Değişkenler arası ilişkileri belirlemede alan yazında farklı örnekler olduğu için 3 tane yapısal model kurup hangisinin veriye daha uyumlu sonuçlar verdiğine bakmışlardır. İlk kurdukları modelde tutum ve İngilizce başarısı arasında karşılıklı ilişkiler belirlenmiş, ikinci modelde İngilizce yeterliğinin, İngilizceye yönelik tutumu etkilediğine dair bir ilişki tanımlanmış ve son modelde de

bu kez İngilizceye yönelik tutumun İngilizce başarısını yordadığına dair bir model kurulup hangi modelin daha iyi uyum değerleri ürettiğine bakılmıştır. İngilizce yeterliğin tutumu yordadığına dair ilişki içeren model daha iyi uyum değerleri üretmiştir. Öğrencilerin İngilizce başarıları üzerinde zayıf da olsa, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ve İngilizceye maruz kalmalarının anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. İngilizceye yönelik tutumun ise başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar Özet

Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlere ait yapılan ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizceye yönelik tutumları, yabancı dil kaygıları, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ve İngilizceye maruz kalma oranları arasında anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça İngilizce başarısı da o oranda artmaktadır. Yabancı dil kaygısı düşük olan öğrenciler ise kaygısı yüksek olan emsallerine kıyasla İngilizce dersinde daha başarılı olmaktadır. Anne ve babasının eğitim düzeyi düşük ve İngilizce bilgisi az olan öğrenciler daha düşük İngilizce başarısına sahiptirler. Ayrıca ebeveyn eğitim seviyesi yüksek ve ebeveyn İngilizce bilgisi iyi olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları daha düşüktür. İngilizceye gerek okul vasıtasıyla gerek de evde İngilizce film izlemek, kitap okumak gibi vasıtalarla daha çok maruz kalan öğrenciler de İngilizceyi daha başarılı bir şekilde edinmektedirler. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün ise öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Özel okulda okuyan öğrenciler devlet okullarına devam edenlere nispeten daha başarılıdır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada yapısal eşitlik modellemesi ailesinin bir parçası olan çoklu göstergeler çoklu nedenler (ÇGÇN) modellemesiyle, ebeveyn eğitim durumu (eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi), İngilizceye karşı tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizceye maruz kalma ve TEOG İngilizce alt testi sonuçları arasındaki ilişkiler ve ilişkilerin düzeyi incelenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma türünden yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Yordayıcı korelasyonel desenlerden biri olan çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen doğrudan ilişkilerin yanında dolaylı ve aracılı ilişkilerin de toplu olarak incelenmesine olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ve rassal olarak seçilen 6'sı devlet 4'ü özel olmak üzere 10 okulda öğrenim gören toplam 1331 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen "İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği" nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla deneme uygulaması çalışmaya katılan 1331 öğrencinin 505 tanesiyle yürütülmüş, yapısal eşitlik modellemesi çalışması ise geri kalan 826 öğrencinin verisiyle gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile veri toplanmıştır. Veri toplama aracı Ek 16'da verilmiştir.

Aracın ilk bölümünü kişisel bilgiler formu oluşturmaktadır. Bu formda öğrenciye ait herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiş (ad, soyad, öğrenci no vb.), öğrencilerin sadece cinsiyet, öğrenim gördüğü okulun adı, 2015 Aralık ayında yapılan TEOG sınavında İngilizce alt testinden aldıkları puan ve anne ve baba eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisine dair bilgiler istenilmiştir.

İkinci bölümde, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirleyebilmek için, Baş (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ne yer verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından

yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 35 maddeden oluşan ön uygulama formundan 8 maddenin işlemediği görülmüş ve toplam beş faktörden oluşan 27 maddelik nihai forma ulaşılmıştır. Beş faktör, dil ve kültür, duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyaller olarak adlandırılmış ve her bir faktöre ait güvenilirlik katsayıları (Cronbach's Alpha) sırasıyla 0.77, 0.93, 0.90, 0.88 ve 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik katsayısı ise 0.92 bulunmuştur.

Öğrencilere ait yabancı dil kaygısının ölçülebilmesi için, üçüncü bölümde, orijinali Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Gürsu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) yer almıştır. Orijinal formunda 33 maddeden oluşan ölçek uyarlama çalışmasında yapılan dilsel eşdeğerlik, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 25'e düşürülmüştür. DFA sonucunda ölçeğin orijinalindeki üç faktörlü yapı doğrulanmış ($\chi^2/sd=2.06$, RMSEA=.06) ve ayrıca test tekrar test korelasyonu .85 olarak bulunmuştur.

Son bölümde ise öğrencilerin yabancı dile ne oranda maruz kaldıklarının belirlenebilmesi için çalışma kapsamında "İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği" geliştirilmiş ve ölçeğin geliştirilmesine ait süreçler ve elde edilen analiz sonuçları bir sonraki başlık altında verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

İngilizce başarısını yordayan değişkenlerin YEM ile belirlenebilmesi için veri toplama aracına dâhil edilen ölçeklerden "Tutum" ve "Kaygı" ölçeklerinin mevcut geçerlik ve güvenilirlik değerleri ilgili araştırmalarda belirtilmiştir. Fakat aracın son bölümünü oluşturan "İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği" bu çalışma kapsamında geliştirildiği için ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenebilmesi için bir deneme uygulamasına ihtiyaç duyulmuştur. Deneme uygulaması sonrası ölçeğe son hali verilmiş ve esas uygulamaya bu nihai form dâhil edilmiştir.

3.4.1. İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin Geliştirilmesi

Çalışma kapsamında kurulan yapısal eşitlik modelinin üzerine bina edildiği Stephen Krashen'in dil edinme kuramının en önemli ögesi anlaşılır girdidir (comprehensible input). Kuram kapsamında dil ediniminin, öğrencinin anlaşılır girdiyle karşılaşması oranında arttığını ve bunun da öğrencinin anlık sahip olduğu edinimin (i) biraz üstü bir seviyede (i+1) anlaşılır girdiyle mümkün olduğu belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında geliştirilen “İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği” ile öğrencilerin bu anlaşılır girdiyi ne kadar aldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde takip edilen adımlar aşağıda belirtilmiştir.

- 1-) Madde havuzunun oluşturulması
- 2-) Uzman görüşünün alınması
- 3-) Ön denemenin uygulanması
- 4-) Faktör analizinin yapılması
- 5-) Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi

3.4.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

İlgili alan yazın (Krashen, 1982; Kim & Garbolis 2000; Berns, De Bot & Hasebrink, 2007; Lefever, 2010; Lindgren & Muñoz, 2013) incelendikten sonra, öğrencilerin anlaşılır girdi aldıkları düşünülen kaynak ve yollar belirlenmiş ve yazılan 29 madde ile bu kaynaklar temsil edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle Ek 3’te verilen ölçeğin ilk formu oluşturulmuştur.

3.4.3. Uzman Görüşünün Alınması

Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için, 29 maddeden oluşan deneme formu, 2 İngilizce Öğretmeni, 1 yabancı dil eğitiminde doktor, 2 eğitimde ölçme ve değerlendirme bölümünde doktora tez aşamasında bulunan toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur.

Ölçeğin deneme formundaki 3. madde “Arkadaşlarımla İngilizce konuşurum”, 11. Madde “İngilizce SMS (telefon mesajı) gönderirim” ve 14. madde “İngilizce e-posta (e-mail) gönderirim”, dile maruz kalma (exposure) boyutundan ziyade dilin üretme (production) boyutunu ölçtükleri uzman görüşleri doğrultusunda belirlenip ölçekten çıkarılmıştır.

3.4.4. Ön Deneme Uygulaması

Ek 4’te, uzman görüşü sonucunda 3 maddenin çıkarılmasıyla oluşan ölçeğin deneme uygulaması öncesi son hali verilmiştir. 26 maddeden oluşan bu ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizine tabi tutulabilmesi için, ölçek Ankara’nın Çankaya, Sincan ve Gölbaşı ilçelerindeki 2 devlet okulunda ve 1 özel okulda öğrenim gören 505 öğrenciye (devlet=407, özel=98) uygulanmıştır. Ön

deneme uygulaması sonucu elde edilen bulgular ve ölçeğin nihai hali “Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi” başlığı altında verilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Bu bölümde “İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği”nin ön deneme uygulaması sonucu elde edilen bilgilere ve bilgilerle yapılan analizlere, analizler neticesinde oluşturulan ölçeğin nihai formuna, nihai formun veri toplama aracına dâhil edilmesiyle yapılan esas çalışmaya ait bilgilere ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.5.1. Faktör Analizinin Yapılması

İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için 505 öğrenciden toplanan verilerin SPSS’e girilmesi sürecinde 17 tane öğrencinin doldurduğu ölçekte kayıp verilerin bulunduğu saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, kayıp veriler rassal bir dağılım göstermekle birlikte eğer farklı değişkenlerde gözleniyorsa ve toplam veri setine kıyasla sayı olarak önemli bir miktarda değilse (<%5), kayıp verilerin bulunduğu gözlemlerin silinmesi bir problem oluşturmamaktadır. Bu nedenle belirlenen 17 gözlem çalışmadan çıkarılıp 488 gözleme ait veri SPSS’e girilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için öncelikle ölçekteki maddeler arasındaki ilişki katsayılarını gösteren Ek 5’te verilen korelasyon matrisi gözden geçirilmiştir. Maddeler arasındaki korelasyonlara bakıldığında .30’dan büyük, .90’dan küçük oldukça fazla ilişki katsayısı görülmektedir. Bu elimizdeki veri setinin faktör analizi için uygun olduğuna işaret eder (Alpar, 2011).

Matrisin determinantının 0.0001’den küçük olduğu da dikkate alındığında faktör çözümlemesi için analize devam edilebileceği görülmektedir (Can, 2014).

Yapılan Barlett Küresellik Testi sonucuna göre p değerinin .05’in altında olduğu görülmüş. P değerinin anlamlı olması, verilerin çok değişkenli dağılımdan geldiğini gösterdiği gibi (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2014) elimizdeki veri ile birim matrisi arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterir ve bu da faktör analizi yapabilmek için elimizdeki verinin uygun olduğunu gösterir (Can, 2014).

SPSS’in Barlett küresellik testi ile aynı tablo içerisinde gösterdiği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, veri sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını gösterir.

Elimizdeki veri için bu değer .932 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün oldukça yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Son olarak da, SPSS'ten anti-ııaj korelasyon matrisi istenmiş ve Ek 6'da verilen tablodaki değerlere bakılmıştır. Bu değerler, faktör çözümlmesine başlamadan önce çıkarılması gereken madde olup olmadığını gösterir. 0.5'in altında bir değere sahip maddeler ölçekten çıkarılıp analize öyle devam edilir (Can, 2014). Elimizdeki veri setinde .5'in altında değere sahip herhangi bir madde görülmemektedir ve bu sebeple bu aşamada herhangi bir madde atılmamıştır.

Ek 7'de her bir maddeye ait ortak varyansların gösterildiği "Communalities" tablosu verilmiştir. Buradaki değerler her bir madde için faktör analizi sonucunda tahmin edilen faktörlerin o madde üzerinde yol açtıkları ortak varyans değerleridir. 0.1'in altında değere sahip maddelerin problemlili madde olarak adlandırılması mümkün iken, sadece bu değerlere bakarak madde atımı yapılmaması gerekmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014).

Ölçekteki maddeler hem alan yazındaki hem de uzman görüşü dâhilindeki bilgiler doğrultusunda yazıldığı için, bu maddelerin aralarında ilişki göstermesine neden olan gizil yapılar, yani faktör analizi sonucunda ortaya çıkacak faktörler öngörülebildiği için Temel Eksen Faktör Analizi yöntemi "Principal axis factoring" tercih edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve sonuçlar Tablo 3.1 ve Ek 8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: İlk Faktör Çözümleme Sonuçları

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9.995	38.444	38.444	9.589	36.881	36.881
2	2.345	9.020	47.463	1.865	7.175	44.056
3	1.584	6.093	53.557	1.225	4.711	48.767
4	1.322	5.085	58.641	.854	3.286	52.053
5	1.132	4.356	62.997	.661	2.541	54.594
6	.963	3.702	66.699			
7	.846	3.255	69.954			
8	.795	3.058	73.012			
9	.675	2.596	75.607			
10	.617	2.373	77.980			
11	.582	2.238	80.218			
12	.531	2.043	82.261			
13	.518	1.994	84.255			
14	.454	1.746	86.001			
15	.438	1.686	87.687			
16	.425	1.634	89.321			
17	.404	1.553	90.873			
18	.356	1.370	92.244			
19	.340	1.307	93.551			
20	.317	1.220	94.771			
21	.293	1.126	95.897			
22	.272	1.048	96.945			
23	.246	.946	97.892			
24	.214	.824	98.716			
25	.197	.759	99.475			
26	.137	.525	100.000			

Önemli faktör sayısını belirleyebilmek için, Kaiser ölçütü de denen, öz değeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır ve değeri 1'den düşük olanlar önemsiz faktör olarak görülmüştür. 20-50 aralığında değişken sayısına sahip olan ölçeklerin faktör analizinde çıkartılacak faktör sayısını belirlemede bu yöntem önerilmiştir (Alpar, 2011). Analize ait yamaç grafiği ise Ek 7'de verilmiştir.

Faktörler ilk defa çıkarıldığı zaman, öz değeri en yüksek faktör altında ölçekteki maddelerin çoğu toplandığı için, elde edilen tablonun yorumlanması pek mümkün değildir. Bu sebeple, maddelerin ilişkili oldukları faktörleri bulmalarını, dolayısıyla

faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştıran döndürme işlemine başvurulur (Can, 2014).

Döndürme yöntemleri dik ve eğik olmak üzere temelde ikiye ayrılırlar. Dik döndürme yöntemlerinde faktörler arası anlamlı bir ilişkinin yok olduğu varsayılırken, eğik döndürme yöntemleri faktörler arası korelasyona izin verir. Eğer araştırmacının elinde faktörler arası ilişkiyi öngören herhangi bir kuramsal ya da ampirik bilgi yoksa ve bu sebeple hangi döndürme yöntemine başvuracağına karar veremezse, eğik döndürme yöntemlerinden birini kullanması ve sonrasında faktörler arasındaki ilişki katsayılarına bakması, .32 civarı ya da daha büyük ilişkilerin olduğu durumlarda eğik döndürme yöntemlerini kullanması önerilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Alan yazın dikkate alındığında faktörler arası belirtilen düzeyde ilişkilerin olabileceği öngörülerek eğik döndürme yöntemlerinden “Promax”a başvurulmuş ve döndürme sonrası elde edilen bulgular Ek 9 ve Ek 10’da verilmiştir.

Faktörler ilişkili olduğunda, çıkartılan faktörlerce açıklanan toplam varyans belirlenemez ve SPSS bunu bir alt not olarak bildirmiş, döndürme sonrası elde edilen yeni faktör öz değerlerinin verildiği sütunda bu değerlere yer vermemiştir.

Döndürme sonrasında faktörler oldukça belirginleşmiş ve özdeğerleri birbirine yaklaşmıştır. Maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirleyebilmek için, “Promax” döndürme yönteminin kullanıldığı durumlarda, Örüntü Matrisi (Pattern Matrix) tablosundaki değerler dikkate alınır.

Ek 10’daki bilgilerin daha kolay yorumlanabilmesi için .30’un altındaki değerler gizlenmiş ve maddeler faktör yüklerine göre sıralanmıştır. Oluşturulan yeni matris Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: 1. Örüntü Matrisi

	Factor				
	1	2	3	4	5
M21	.896				
M19	.872				
M20	.870				
M18	.845				
M11	.667			.373	
M10	.625				
M12	.601				
M26	.425				
M9	.372			.355	
M24	.371				
M3	.339				
M25					
M14		.893			
M15		.887			
M13		.649			
M16	.344	.611			
M17	.395	.499			
M5			.728		
M8			.643		
M4			.629		
M7			.628		
M23				.812	
M22				.705	
M1					.852
M6					.658
M2					.630

Nihai ölçeği elde etme sürecinde hangi maddelerin bırakılıp hangilerinin çıkarılacağına karar vermede şu yollar takip edilmiştir. Öncelikle hiçbir faktör altında önemli bir şekilde yüklenmeyen maddeler birer birer çıkarılmış, sonra .55'in altında faktör yüküne sahip maddeler, en düşük değere sahip olandan başlayarak çıkarılmıştır (Comrey ve Lee, 1992) . Ayrıca birçok faktör altında .32'nin üzerinde yüklenen maddeler, bu yükler arasındaki fark 0.1'in altında ise binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2014).

Tablo 3.2'de verilen 1. Örüntü Matrisine bakıldığında 25. Maddenin "Yabancı turistlerle İngilizce konuşurum", hiçbir faktör altında .3'ün üstünde bir yükü olmadığı

görülmektedir. Bu sebeple bu madde analizden çıkarılmış ve geriye kalan maddeler tekrar faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen yeni örüntü matrisi Ek 11’de verilmiştir.

Ek 11’deki 2. Örüntü matrisi incelendiğinde, 3. Maddenin “Yurt Dışına Seyahat Ederim”, yine aynı şekilde hiçbir faktör altında önemli bir yük değerine sahip olmadığı görülmüş ve bu madde de atılarak analize devam edilmiştir.

Ek 12’deki 3. Örüntü matrisi incelendiğinde her maddenin en az bir faktör altında .3’ün üzerinde faktör yüklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu sebeple faktör yükü en düşük olan 24. Madde “Evimizde İngilizce konuşulur” analizden çıkarılmıştır.

Ek 13’te verilen 4. Örüntü matrisinde en düşük faktör yüklerine sahip maddeler 9. Madde “İnternet Ortamında İngilizce Sohbet Ederim” ve 26. Madde “İnternette İngilizce blogları takip ederim” olduğu görülmektedir. Faktör yükleri birbirine yakın olduğu için öncelikle binişik olan 9. Maddenin çıkarılması uygun görülmüştür.

Ek 14’teki 5. Örüntü matrisi ve Ek 15’teki 6. Örüntü matrisinde sırasıyla 26. Madde “İnternette İngilizce blogları takip ederim” ve 17. Maddenin “İngilizce çizgi film izlerim” kesme noktası olarak belirlenen değer olan .55’in altında faktör yüklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu iki madde de ölçekten çıkarıldıktan sonra Tablo 3.3’te verilen nihai örüntü matrisi elde edilmiştir.

Tablo 3.3’teki nihai örüntü matrisinde faktör çözümlenmesi sonucunda bir faktörün altında iki tane maddenin bulunduğu görülmektedir. Üç taneden az değişkenle temsil edilen faktörlerin ölçekten çıkarılması gerektiği halde, gerek bu iki maddenin .70 civarında faktör yüküne sahip olması, gerek de faktörün adlandırılması ve yorumlanmasında herhangi bir zorluk görünmediğinden dolayı faktörün ölçekte bırakılmasına karar verilmiştir (Worthington ve Whittaker, 2006). Elde edilen nihai matristeki 5 boyut sırasıyla metin, multimedya, okul, arkadaş ve yazılım olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3.4’te ise analiz sonucu çıkartılan faktörler arası ilişki katsayıları görülmektedir. Arasında en çok korelasyon olan iki faktör metin ve multimedya faktörleri iken (.625), en az ilişki olan iki faktör okul ve yazılım faktörleri olarak bulunmuştur (.282).

Tablo 3.3: Nihai Örüntü Matrisi.

	Factor				
	1	2	3	4	5
M21	.834				
M19	.805				
M20	.804				
M18	.795				
M11	.723				
M10	.664				
M12	.632				
M14		.945			
M15		.878			
M13		.653			
M16	.349	.602			
M5			.740		
M8			.664		
M7			.637		
M4			.636		
M1				.864	
M6				.622	
M2	.311			.555	
M23					.822
M22					.678

Tablo 3.4: Faktör Korelasyon Matrisi

Factor	1	2	3	4	5
1	1.000	.625	.353	.468	.521
2	.625	1.000	.297	.355	.447
3	.353	.297	1.000	.523	.282
4	.468	.355	.523	1.000	.407
5	.521	.447	.282	.407	1.000

Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki faktör yükleri ve faktörlerin adlandırılmış hali Tablo 3.5'te, faktör analizi sonucu elde edilen nihai ölçek ise Ek 16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Faktör Analizi Sonucu Çıkarılan Faktörler

1. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör yük değerleri
Faktör Adı: Metin (Text)	
10. İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım.	.664
11. İngilizce e-posta (e-mail) alırım.	.723
12. İnternette İngilizce web sayfalarını okurum.	.632
18. İngilizce gazete okurum.	.795
19. İngilizce kitap okurum.	.805
20. İngilizce karikatür okurum.	.804
21. İngilizce dergi okurum.	.834
2. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör yük değerleri
Faktör Adı: Multimedya (Multimedia)	
13. İngilizce şarkı dinlerim.	.653
14. İngilizce dizi izlerim.	.945
15. İngilizce film izlerim.	.878
16. İngilizce televizyon programı izlerim.	.602
3. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör yük değerleri
Faktör Adı: Okul (School)	
4. Öğretmenlerim İngilizce konuşur.	.636
5. Okulumda İngilizce aktiviteler yapılır.	.740
7. Okulum İngilizce konuşmamızı teşvik eder.	.637
8. Okulda dersler İngilizce işlenir.	.664
4. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör yük değerleri
Faktör Adı: Arkadaş (Friends)	
1. Arkadaşlarım İngilizce konuşur.	.864
2. İngilizcenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunurum.	.555
6. Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur.	.622
5. Faktör Altında Yüklenen Maddeler	Faktör yük değerleri
Faktör Adı: Yazılım (Software)	
22. İngilizce bilgisayar oyunu oynarım.	.678
23. İngilizce bilgisayar programı kullanırım.	.822

3.5.2. İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin Güvenirliğinin Belirlenmesi

İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçme aracındaki 20 maddenin 5 alt boyutta yer aldıkları belirlenmiştir. Buna göre İngilizceye maruz kalma ölçme aracının alt boyutları metin (7 madde), multimedya (4 madde), okul (4 madde), arkadaş (3 madde) ve yazılımdan (2 madde) oluşmuş ve ölçme aracının güvenirlik katsayıları (cronbach's alpha) alt boyutlar için sırasıyla .901, .889, .769, .741 ve .765 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait α katsayısı ise .907 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu nihai halini alan İngilizceye maruz kalma ölçeği esas çalışmada (YEM çalışması) kullanılmak üzere veri toplama aracına dâhil edilmiştir. Esas çalışmaya ait veriler ve analiz sonuçları bir sonraki bölümde verilmiştir.

Tablo 3.6: İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği Maddeleri	Boyut Adı ve Güvenirlik Katsayısı
10. İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım.	Metin ($\alpha = .901$)
11. İngilizce e-posta (e-mail) alırım.	
12. İnternette İngilizce web sayfalarını okurum.	
18. İngilizce gazete okurum.	
19. İngilizce kitap okurum.	
20. İngilizce karikatür okurum.	
21. İngilizce dergi okurum.	
13. İngilizce şarkı dinlerim.	Multimedya ($\alpha = .889$)
14. İngilizce dizi izlerim.	
15. İngilizce film izlerim.	
16. İngilizce televizyon programı izlerim.	
4. Öğretmenlerim İngilizce konuşur.	Okul ($\alpha = .769$)
5. Okulumda İngilizce aktiviteler yapılır.	
7. Okulum İngilizce konuşmamızı teşvik eder.	
8. Okulda dersler İngilizce işlenir.	
1. Arkadaşlarım İngilizce konuşur.	Arkadaş ($\alpha = .741$)
2. İngilizcenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunurum.	
6. Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur.	
22. İngilizce bilgisayar oyunu oynarım.	Yazılım ($\alpha = .765$)
23. İngilizce bilgisayar programı kullanırım.	

3.5.3. Yapısal Eşitlik Modellemesi Çalışması

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına etki eden faktörlerin belirlenebilmesi için Ek 16'da verilen veri toplama aracı ile 826 öğrenciden veri toplanmış ve elde edilen veriler Mplus 6.0 programı ile analiz edilmiştir. Analize başlamadan önce her çok değişkenli istatistik yönteminde olduğu gibi bir takım varsayımlar test edilmiş, elde edilen bulgulara göre analiz sürecinde takip edilecek yollar belirlenmiştir.

3.5.3.1 Varsayımların İncelenmesi

Yapısal eşitlik modellemesi çalışmaları çok değişkenli istatistiksel yöntemlerin çatısı altında yer aldığı için her çok değişkenli analiz yönteminin karşılanması gereken varsayımlar YEM için de geçerlidir. Karşılanması gereken bu varsayımlar alan yazında, kayıp değerler, uç değerler, örneklem hacmi, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve doğrusallık ve çoklu doğrusal bağlantı olmak üzere 6 başlık altında toplanmıştır (Alpar, 2011; Bayram, 2010; Çokluk ve diğerleri, 2014; Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Çalışma kapsamında 826 öğrenciden toplanan verilerden 35 tanesinde kayıp değerlerin olduğu tespit edilmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere kayıp veriler rassal bir dağılım göstermekle birlikte eğer farklı değişkenlerde gözleniyorsa ve toplam veri setine kıyasla sayı olarak önemli bir miktarda değilse (<%5), kayıp verilerin bulunduğu gözlemlerin silinmesi bir problem oluşturmamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebeple içinde kayıp değerlerin olduğu 35 veri çıkartılarak 791 öğrenciye ait veri üzerinden varsayımların testine devam edilmiştir.

Kayıp değerlerinden tespitinden sonra 791 öğrenciye ait verilerde uç değerlerin olup olmadığına bakılmıştır. Tek yönlü uç değerlerin tespiti için SPSS'te kutu grafiği çizilmiştir. SPSS'te kutunun üst ve alt sınırlarından 3 kutu boyu ve daha fazla uzaklıktaki değerler grafikte "*" ile gösterilir ve çok uç değer olarak adlandırılır. Grafikte ayrıca "o" işareti ile gösterilen değerler de bulunur. Bu değerler de uç değer olarak adlandırılır fakat büyük örneklerde bu değerlerin atılması gerekmemektedir (Alpar, 2011). Bu çalışmada ilgilenilen sürekli değişkenlere ait kutu grafiği Ek 17'de verilmiştir. Grafiğe göre "*" ile işaretli herhangi bir değer görülmemektedir. Dolayısıyla tek yönlü ve veriden çıkarılması gereken bir uç değer elimizdeki veride bulunmamaktadır.

Veriye ait çok yönlü uç değerlerin olup olmadığına bakabilmek için ise her bir gözlem için Mahalanobis uzaklık değerleri Amos programı yardımıyla hesaplanmıştır. Bir gözlemin çok yönlü bir uç değer olarak adlandırılabilmesi için hesaplanan Mahalanobis uzaklık değerine ait p değerinin .001'den küçük olması gerekir (Çokluk ve diğerleri, 2014). Ek 17'de Mahalanobis uzaklık değeri en yüksek olan gözlemlere ait değerler verilmiştir. Görüldüğü üzere, p değeri .001'in altında herhangi bir gözlem yoktur. Dolayısıyla gerek tek yönlü gerek de çok yönlü bir uç değere rastlanmamış ve veri setinden herhangi bir gözlem çıkarılmamıştır.

Alan yazında YEM çalışmaları için önerilen örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı görüşler vardır. Genel olarak 100'den az olan örneklem sayısı küçük, 200'den fazla örneklem sayısı da büyük olarak kabul edilmektedir. Fakat kurulan modelin karmaşıklığına göre 200 veya 300 örneklem büyüklüğünün yeterli olmadığı durumlar da olabilir. Bu sebeple Kline (2011) çalışma kapsamında kurulan yapısal modele dâhil edilen gözlenen değişken sayısının en az 10 katı büyüklüğünde bir örneklem hacmi önermiştir. Bu kriterler dikkate alınarak 791 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiş ve YEM analizi için gerekli örneklem hacmi fazlası ile karşılanmıştır.

Tek değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirleyebilmek için AMOS programı kullanılarak yapısal modele dâhil edilen gizil değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ek 18'deki hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine ait kritik değerlere bakıldığında (-2) – (+2) aralığı dışında kalan değerlerin her bir değişkende gözlemlendiği görülmektedir. Dolayısıyla tek değişkenli normallik varsayımı karşılanamamıştır (UTEXAS, 2016). Tek değişkenli normallik çok değişkenli normalliğin sağlanabilmesi için bir ön şarttır. Bu sebeple elimizdeki veri setindeki değişkenler için çok değişkenli normalliğin de sağlanamayacağı öngörülmüştür. Fakat yine de çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığını kontrol için AMOS ile çok değişkenli basıklık değeri ve bu değere ait kritik değer hesaplanmıştır. (+1) – (+10) aralığındaki değerler orta derecede, +10'un üzerindeki değerler aşırı derecede normal olmayan dağılıma işaret eder (UTEXAS, 2016). Elimizdeki veriye ait kritik değer Ek 18'de verilen tabloda görüldüğü üzere -2.496 bulunmuştur. Dolayısıyla çoklu normal dağılım varsayımı karşılanamamıştır. Ayrıca yine Ek 18'de tüm veriye ait, özel okulda okuyan öğrencilerden toplanan veriye ait ve devlet okulunda okuyanlardan toplanan veriye ait saçılım grafikleri incelendiğinde çoklu normalliğin karşılanmadığı görülecektir. YEM analizlerinde maksimum

olabilirlik (maximum likelihood) yöntemiyle parametrelerin tahmin edilebilmesi için çoklu normal dağılım şarttır fakat Mplus programında MLR (Maximum Likelihood Estimation With Robust Standard Errors) tahmin edicisiyle normal dağılım şartının karşılanmadığı veri setleri ile analiz yapılabilmektedir (Muthén ve Muthén, 2010).

Yapısal eşitlik modellemesi çalışmasına başlamadan önce son olarak çoklu bağlantı varsayımı incelenmiştir. Çoklu bağlantı problemi yordayıcı değişkenler arasında çok yüksek ilişkilerin bulunduğu durumda ortaya çıkar. TEOG İngilizce başarısı üzerinde etkisi olduğu öngörülen İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizceye maruz kalma, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi değişkenleri arasında ilişkilere ait çoklu bağlantı problemi olup olmadığını test etmek için öncelikle bu değişkenler arası korelasyon değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Ek 19'da verilmiştir. Görüldüğü üzere .90'ın üzerinde ilişki katsayısına sahip herhangi bir ikili yoktur. Buna göre çoklu bağlantı probleminin çalışma kapsamında ilgilenilen değişkenler için olmadığı söylenebilir. Fakat çoklu bağlantı probleminin incelenebildiği birkaç farklı yöntem daha vardır. Bunlardan en çok kullanılanlardan üç tanesi durum indeksinin (CI, condition index), varyans artış faktörlerinin (VIF, variance inflation factor) ve tolerans değerlerinin (TV, tolerance value) incelenmesidir. Ek 19'da bu değerlere ilişkin hesapların sonuçları görülmektedir. VIF değerlerinin 10'dan oldukça küçük, TV değerlerinin .1'den büyük ve CI değerlerinin de 30'dan küçük olduğu görülmektedir. Yine bu bulgular çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014).

3.5.3.2 Ölçme Modelinin Oluşturulması

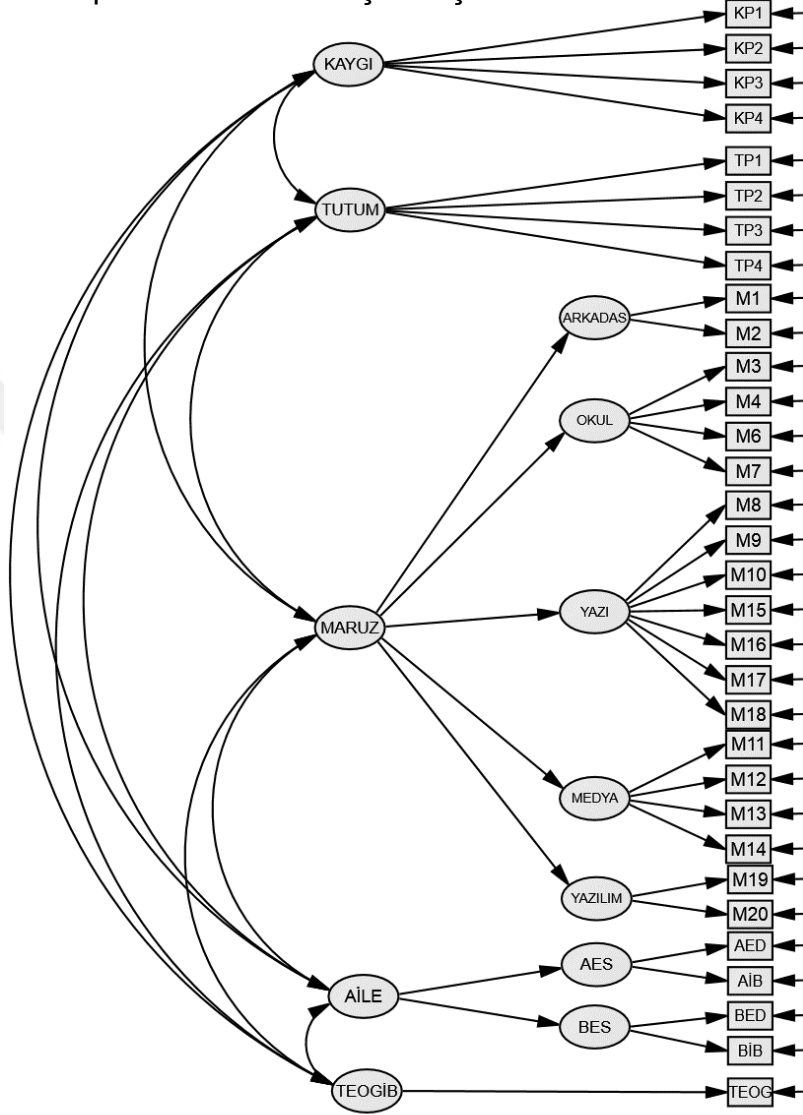
Yapısal ilişki, değişkenler arası çizilen yollarla bir yapısal modelle belirlenmeden önce gizil değişkenlerin göstergeleri ile olan ilişkilerini test etmek için bir ölçme modeli kurulmuş ve kurulan model Şekil 3.5'de gösterilmiştir. Ölçme modeline bir kovaryantın (Okul türü) eklenmesi ile hem bu kovaryanttan hem de diğer dışsal gizil değişkenlerden (Aile ve Tutum) içsel gizil değişkenlere (Kaygı, Maruz ve TEOĞİB) doğru yollar çizilmiş ve YEM modellemelerinden biri olan ÇGÇN (Çoklu-gösterge Çoklu-neden modeli) ile değişkenler arası ilişkilerin ne düzeyde olduğuna bakılmıştır.

İngilizceye yönelik tutum, Baş (2012) tarafından geliştirilen, 5 boyutlu ve 27 maddeden oluşan "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" yardımıyla ölçülmek istenmiş, fakat Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü uygun görmediği için ölçekten bazı maddeler çıkartılmıştır. Orijinali 5 boyutlu olan ölçek madde atımıyla 3 boyuta düşmüş ve bu 3 boyut birbirleriyle .85'in üzerinde korelasyon gösterdikleri için boyutlar birleştirilmiştir. Böylece 14 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçekle öğrencilerden İngilizceye yönelik tutumlarını belirleyebilmek için veri toplanmıştır.

YEM analizlerinde çok maddeli ve tek boyutlu ölçeklerin dâhil edildiği modellerde iyi uyum değerleri elde etmek pek mümkün olmadığı için, madde parselleme yoluna gidilmiş ve maddeler içeriklerine göre 4 parselde birleştirilmiştir. Madde parsellemeye farklı yöntemlere göre (maddelere arası korelasyon, madde faktör yükleri, madde içerik benzerliği vb.) maddeler birleştirilebilir ve maddeye öğrenciler tarafından verilen puanların toplanmasından ibaret olan bu birleştirme işleminde elde edilen toplam puan kullanılabilir. Ama her bir parsel altında birleştirilen madde sayısı farklı ise toplam puanın parsel içinde yer alan madde sayısına bölünüp ortalama değerlerin kullanılması tavsiye edilmiştir. Bu çalışmada madde içeriğine göre parselleme yapıldığı için her bir parsel altında eşit sayıda madde bulunmamaktadır. Bu sebeple parsellerdeki maddelere ait puanlar toplanıp ortalamaları alınmıştır. Madde parsellemeyi çok boyutlu ölçeklerde kullanmaktan kaçınmak gerektiği vurgulanırken, tek boyutlu ve çok maddeli ölçeklerde kullanılabileceği belirtilmiştir (Rogers ve Schmitt, 2004).

Madde içeriklerinin benzerliğine göre madde parselleme yapılmış ve maddeler 4 parsel altında toplanmıştır. İngilizce dersine yönelik ifadelerin yer aldığı 1., 3., 4., 6.

ve 9. maddeler TP1 parseli altında, İngilizceye yönelik genel tutuma ait ifadelerin yer aldığı 2., 5., 7., 8., ve 11. maddeler TP2 parseli altında, İngilizce dersinde yapılan sınıf içi etkinliklere ait 10. ve 12. maddeler TP3 parseli altında ve İngilizce dersinde kullanılan kaynak ve materyallere ait ifadelerin yer aldığı 13. ve 14. maddeler TP4 parseli altında birleştirilmiştir.



Şekil 3.1. Ölçme Modeli

Yabancı dil kaygısını ölçmek için Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Gürsu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) kullanılmıştır. Orijinal formunda 33 maddeden oluşan ölçek uyarlama çalışmasında yapılan dilsel eşdeğerlik, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü uygulanmasını uygun görmediği için 7 maddenin çıkarılmasıyla 3

boyutlu ve 25 maddeli olan ölçek, tek boyutlu ve 18 maddeli bir ölçek halini almıştır. Bu ölçek için de madde parsellemeye başvurulmuş ve yine içerik benzerliğine göre birleştirilen maddeler 4 tane parsel oluşturmuştur. İngilizce konuşma kaygısına ait 1., 7., 9. ve 14. maddeler KP1 parselini, İngilizce dersine dair kaygıları içeren ifadelerin olduğu 2., 3., 6., 10., 13. ve 15. maddeler KP2 parselini, İngilizce öğretmenine dair ifadelerin olduğu 5., 11., 12. ve 17. maddeler KP3 parselini ve dil dersindeki diğer öğrencilerle alakalı içeriğe sahip 4., 8., 16. ve 18. Maddeler KP4 parselini oluşturmuştur.

Öğrencilerin ne düzeyde İngilizceye maruz kaldığını belirlemek amacıyla çalışma kapsamında geliştirilen “İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği” kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu 20 maddeli ve 5 boyutlu olarak son hali belirlenen ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizi YEM kapsamında ölçme modeline dâhil edilerek yapılmış, ölçeğin 5. maddesi “Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur”, test edilen ölçme modeline ait modifikasyon indekslerinde en yüksek değere sahip madde olarak bulunmuştur.

Analizin yapıldığı Mplus programı, 5. maddenin okul faktörü altında yüklenmesine izin verilirse modele ait ki-kare değerinde 115.801’lik bir iyileşme olacağını belirttiğinden, bu maddenin hem arkadaş hem de okul boyutu altında yüklenmesine izin verilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi çalışmasında arkadaş boyutu altında yüklenen “Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur” maddesi, DFA çalışması sonucu hem okul hem de arkadaş boyutu altında birbirine çok yakın değerler vermiş, bu sebeple bu maddenin ölçekten çıkarılması hem mantıksal hem de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve analize 5. madde çıkarılarak devam edilmiştir.

Test edilen ölçme modeline ait modifikasyon indekslerinde istatistiksel olarak yüksek değer veren iki indeks daha dikkate alınmış ve mantıksal ve kavramsal olarak da anlamlı bulunan bu düzeltmeler ölçme modeline dâhil edilmiştir. 8. madde “İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım.” ile 9. maddeye “İngilizce e-posta (e-mail) alırım.” ait hata varyansları ve 17. madde “İngilizce karikatür okurum.” ile 18. maddeye “İngilizce dergi okurum.” ait hata varyansları ilişkilendirilmiş ve elde edilen kovaryans değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.5$).

Aile eğitim seviyesi (AİLE) gizil değişkeni “Anne eğitim seviyesi (AES) ve Baba eğitim seviyesi (BES)” olmak üzere iki boyutlu olarak tanımlanmış ve anne eğitim seviyesinin göstergeleri olarak “anne eğitim düzeyi” ve “anne İngilizce bilgisi”, baba

eđitim seviyesinin göstergeleri olarak “baba eđitim dűzeyi” ve “baba İngilizce bilgisi” belirlenmiřtir.

Bilindiği üzere regresyon analizlerinde ölçme hataları ihmal edildiğinde parametre kestirimleri ve standart hatalar yanlı olabilir. Her bir gizil değişken için birden fazla gösterge mevcut olduğunda ölçme hatası probleminin üstesinden gelmede YEM güçlü bir yaklaşımdır. Ancak, tek göstergeli bir değişken modele dâhil edildiğinde modelleme çalışmalarında genellikle bu değişkenlerin hatasız olarak ölçüldükleri kabul edilir ve öylece modele dâhil edilir. YEM çalışmalarında bu problemin üstesinden gelmek için değişkene ait önceden bilinen bir güvenilirlik katsayısı varsa, bu katsayı kullanılarak değişkene ait hata varyansı hesaplanır (Wang ve Wang, 2012).

Öğrencilere ait TEOG İngilizce puanı hatasız olarak ölçüldüğü kabul edilip gözlenen değişken olarak modele dâhil edilebileceği halde, MEB tarafından yayımlanan “2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavı Test Ve Madde İstatistikleri”nde (MEB, 2016), TEOG İngilizce alt testine ait güvenilirlik katsayısı ($\alpha = .863$) verildiği için “TEOGİB” tek göstergeli bir gizil değişken olarak belirlenmiş ve çalışma kapsamında toplanan verilerden elde edilen öğrencilerin TEOG İngilizce puanlarına ait varyansın yardımıyla hata varyansı da hesaplanarak modele dâhil edilmiştir.

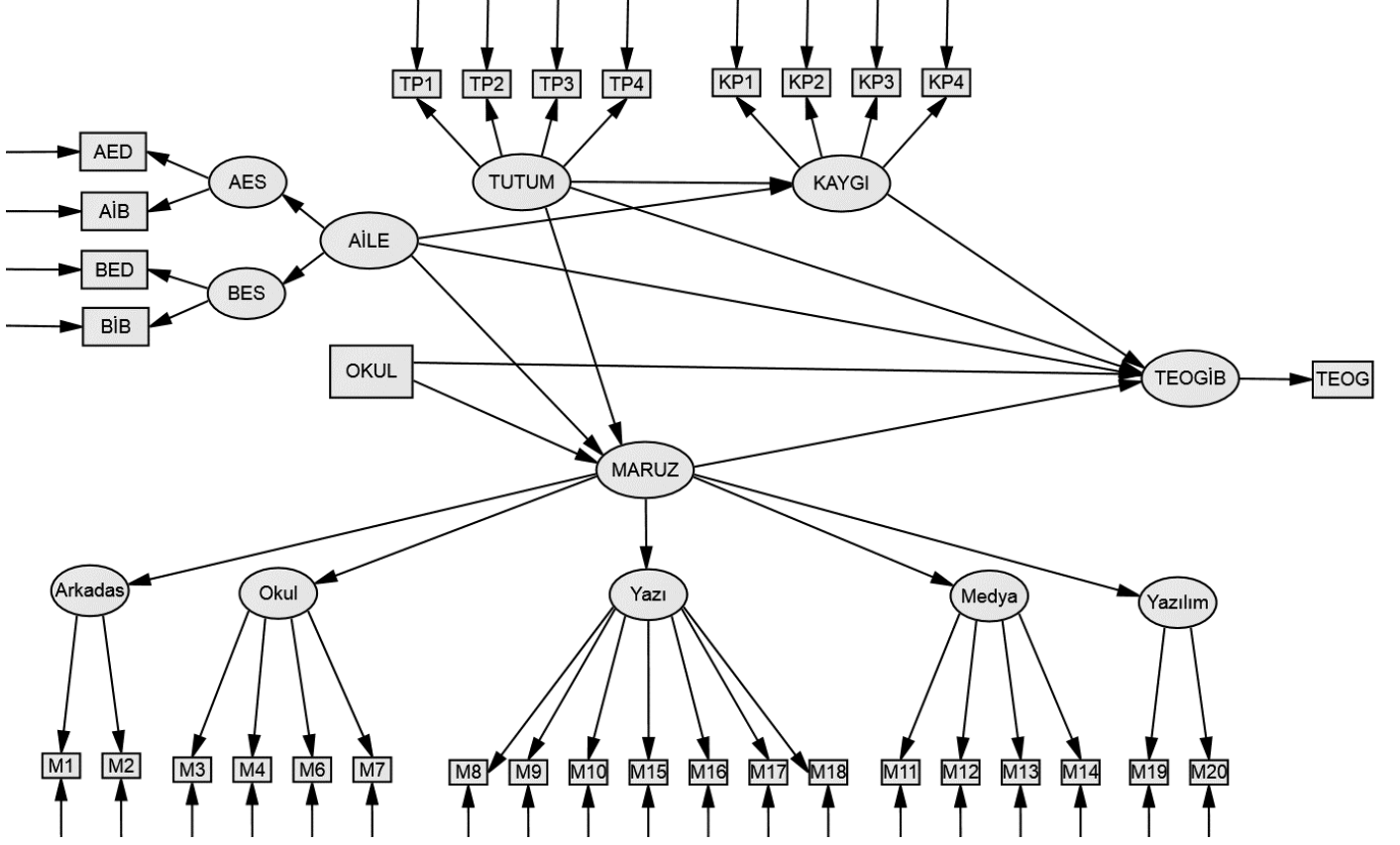
şekil 3.2’de ise buraya kadar tanımlanan ölçme modelinin iyi uyum değerleri üretmesi neticesinde test edilecek yapısal model verilmiştir.

İngilizce başarısının birer yordayıcısı olarak modele dâhil edilen değişkenlerin İngilizce başarısı bağımlı değişkeni üzerindeki etkilerin toplamının dűzeyi hakkında yorum yapabilmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Alan yazında etki büyüklüğünü belirleyebilmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Cohen (1998), regresyon temelli analizlerde standartlaştırılmış etki büyüklüğü değerinin (f^2) hesaplanmasını tavsiye etmiştir. Çoklu regresyon katsayısının (R^2), birden çıkarılan değerine ($1 - R^2$) bölünmesi ile f^2 değeri hesaplanır.

$$f^2 = R^2 / (1 - R^2)$$

$0.02 \leq f^2 < 0,15$ değerleri küçük etkiyi, $0.15 \leq f^2 < 0.35$ değerleri orta etkiyi, $0.35 \leq f^2$ değerleri ise büyük etkiyi göstermektedir (Cohen, 1998; akt. Yurt, 2014).

Ayrıca sadece R^2 değerine bakarak da bir yapısal eşitlikte içsel gizil değişken üzerindeki toplam etkilerin büyüklüğüne bakılabilir. .0196'dan .13'e kadar olan R^2 değerleri küçük; .13'ten .26'ya kadar olan değerler orta; .26 ve daha büyük değerler ise büyük etki değeri olarak yorumlanabilir (Cohen, 1998; akt. Özsoy ve Özsoy, 2013).



Şekil 3.2. Yapısal Model

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

TEOG İngilizce başarısına etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modellemesi ile belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmaya ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Önce çalışma kapsamında toplam 791 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden elde edilen verilere ait betimsel bulgulara yer verilmiş, sonra araştırmanın alt problemlerine ait bulgular ve bulgulara ait kuramsal ve ampirik değerlendirmelerde bulunulmuştur.

4.1 Betimsel Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne, anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve İngilizce bilgilerine ait frekans ve yüzde değerlerine ve öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ölçen tutum ölçeğinden, yabancı dil kaygısını ölçen kaygı ölçeğinden, İngilizceye ne düzeyde maruz kaldıklarını ölçen İngilizceye maruz kalma ölçeğinden elde edilen toplam puanlara ait ve TEOG İngilizce alt testinden aldıkları puana ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Bulgular öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre ayrı olarak verildiği gibi toplam değerler de tablolara dâhil edilmiştir. Okul türünün diğer değişkenler üzerindeki etkisine YEM analizi ile bakılacağı için burada sadece bir ön değerlendirmede bulunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Toplam	634	80.1	157	19.9	791	100

Tablo 4.1'de öğrencilerin devam ettikleri okul türüne ait frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında 791 öğrenciden 634'ü (%80.1) devlet okulunda öğrenim görmekte iken, 157'si (%19.9) özel okulda eğitim hayatına devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anne Eğitim Düzeyi Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. İlköğretim I. kademeyi bitirmemiş.	28	4.4	2	1.3	30	3.8
2. İlköğretim I. kademe (ilkokul).	184	29.0	23	14.6	207	26.2
3. İlköğretim II. kademe (ortaokul).	188	29.7	30	19.1	218	27.6
4. Lise	166	26.2	60	38.2	226	28.6
5. Üniversite (Lisans)	57	9.0	35	22.3	92	11.6
6. Üniversite (Lisansüstü)	11	1.7	7	4.5	18	2.3
Toplam	634	100	157	100	791	100

Tablo 4.2 incelendiğinde çalışma kapsamında verilerin toplandığı toplam 791 öğrenciden 30'unun (%3.8) annesi İlköğretim birinci kademeyi bitirmemiş iken, 207 (%26.2) öğrencinin annesinin ilkokul mezunu, 218'inin (27.6) ortaokul mezunu, 226'sının (%28.6) lise mezunu, 92'sinin (%11.6) üniversite (lisans) mezunu olduğu ve 18'inin (%2.3) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin anneleri devlet okulunda okuyan öğrencilerin annelerine göre daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Özel okula giden öğrencilerin annelerinin %65'i lise ve üstü eğitim düzeyine sahip iken, bu oran devlet okulunda okuyan öğrencilerin anneleri için sadece %36.9 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Anne İngilizce Bilgisi Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne İngilizce Bilgisi	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. Hiç yok.	300	47.3	52	33.1	352	44.5
2. Az.	209	33.0	53	33.8	262	33.1
3. Orta.	90	14.2	32	20.4	122	15.4
4. İyi.	27	4.3	15	9.6	42	5.3
5. Çok iyi.	8	1.3	5	3.2	13	1.6
Toplam	634	100	157	100	791	100

Tablo 4.3'de çalışma grubuna dâhil edilen toplam 791 öğrencinin annelerinin İngilizce bilgisine ait frekans ve yüzde değerleri öğrenim gördükleri okullara göre

ayrı olarak verilmiştir. 791 öğrenciden 352 (%44.5) öğrencinin annesi İngilizce bilmezken, 262'si (%33.1) az, 122'si (%15.4) orta, 42'si (%5.3) iyi, 13'ü (%1.6) çok iyi derecede İngilizce bilmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin %33.2'sinin annesi orta ve üzeri derecede İngilizce bilmekte iken, devlet okulunda okuyan öğrencilerden ancak %19.8'i için bu durum geçerlidir. Dolayısıyla özel okulda okuyan öğrencilerin annelerinin İngilizce bilgilerinin devlet okulunda okuyanlara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Baba Eğitim Düzeyi Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. İlköğretim I. kademeyi bitirmemiş.	10	1.6	9	5.7	10	1.3
2. İlköğretim I. kademe (ilkokul).	113	17.8	25	15.9	122	15.4
3. İlköğretim II. kademe (ortaokul).	159	25.1	55	35.0	184	23.3
4. Lise	217	34.2	53	33.8	272	34.4
5. Üniversite (Lisans)	112	17.7	15	9.6	165	20.9
6. Üniversite (Lisansüstü)	23	3.6	9	5.7	38	4.8
Toplam	634	100	157	100	791	100

Tablo 4.4'te öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre baba eğitim düzeyi frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. 10 (%1.3) öğrencinin babası ilköğretim birinci kademeyi bitirememiş iken, 122 (%15.4) öğrencinin babası ilkokulu, 184'ünün (%23.3) babası ortaokulu ve 272'sinin (%34.4) babası liseyi bitirmiştir. Ayrıca 165 (%20.9) öğrencinin babası lisans ve 38'i (%4.8) lisansüstü eğitime sahiptir. Anne eğitim düzeyine ait verilere göre özel okulda okuyan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi daha yüksek bulunmuşken, baba eğitim düzeyine ait verilere göre devlet okulunda okuyan öğrencilerin babalarının az da olsa daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin babalarının %55.5'i lise ve üstü eğitim düzeyine sahip iken, özel okuldakilerin %49.1'i lise ve üstü bir eğitim kurumundan mezun olmuştur.

Tablo 4.2 ve Tablo 4.4'teki değerler karşılaştırıldığında özel okulda okuyan öğrencilerin anneleri daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip iken, devlet okulunda okuyan öğrencilerin babaları annelerine nispeten daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerden anne ve

babası lise ve üstü bir kurumdan mezun olmuşların yüzdesi sırasıyla %65 ve %49.1 iken, devlet okulundaki öğrencilerin anne ve babaları için bu oran yine sırasıyla %36.9 ve %55.5'tir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Baba İngilizce Bilgisi Frekans ve Yüzde Değerleri

Baba İngilizce Bilgisi	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
1. Hiç yok.	239	37.7	44	28.0	283	35.8
2. Az.	195	30.8	50	31.8	245	31.0
3. Orta.	112	17.7	29	18.5	141	17.8
4. İyi.	55	8.7	27	17.2	82	10.4
5. Çok iyi.	33	5.2	7	4.5	40	5.1
Toplam	634	100	157	100	791	100

Tablo 4.5'te devlet okulu ve özel okul olmak üzere öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri okullara göre babalarının İngilizce bilgisine ait veriler ayrı ayrı verilmiş ve ayrıca toplam değerler de tabloda yer verilmiştir. Toplam verilere göre, 791 öğrenciden 283'ünün babası hiç İngilizce bilmemektedir. 245 öğrencinin babası az İngilizce bilirken, 141'i orta seviyede, 82'si iyi seviyede ve 40'ı çok iyi seviyede İngilizce bilmektedir. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin babalarının %31.6'sı orta ve üst seviyede İngilizce bilgisine sahip iken, bu oran özel okulda okuyan öğrencilerin babaları için %40.2'dir. Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin babaları daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip iken, İngilizce seviyelerinin özel okulda öğrenim gören öğrencilerin babalarına kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6: TEOG, Tutum, Kaygı, Maruz Kalma ve Aile Eğitim Seviyesi Değişkenlerine Ait Betimsel Bulgular

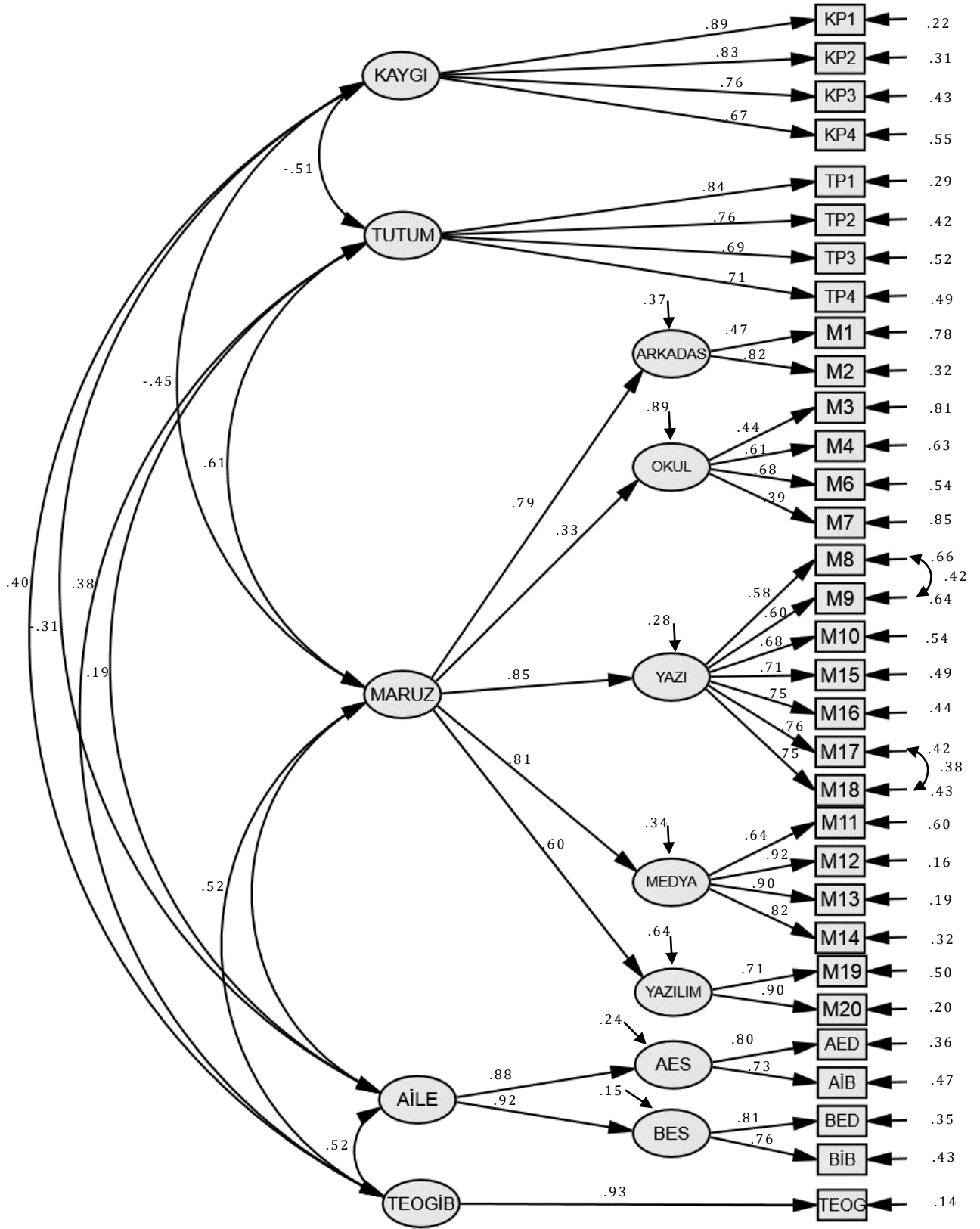
Devlet Okulu (n = 634)	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma	Varyans
1. TEOG İNGİLİZCE PUANI	10	100	66.13	21.13	446.63
2. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM	18	70	47.02	11.08	122.82
3. YABANCI DİL KAYGISI	18	90	51.13	14.91	222.48
4. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA	20	92	44.40	14.89	221.82
Özel Okul (n = 157)	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma	Varyans
1. TEOG İNGİLİZCE PUANI	30	100	76.94	17.57	308.86
2. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM	21	70	47.31	11.76	138.43
3. YABANCI DİL KAYGISI	18	83	49.27	16.18	261.85
4. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA	20	82	47.60	14.35	206.13

Tablo 4.6'da öğrencilerin TEOG İngilizce puanına, İngilizceye yönelik tutumlarını ölçen tutum ölçeğinden, yabancı dil kaygısını ölçen kaygı ölçeğinden ve İngilizceye ne düzeyde maruz kaldıklarını ölçen İngilizceye maruz kalma ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ait minimum ve maksimum değerler, ortalamalar, standart sapma ve varyans değerleri verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre İngilizceye yönelik tutumlarında, yabancı dil kaygılarında, İngilizceye maruz kalma düzeylerinde önemli bir fark görünmezken, TEOG İngilizce alt testinden öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında kayda değer bir fark olduğu görülmektedir. Özel okulda okuyan öğrencilerin TEOG İngilizce puanı ortalaması 76.94 iken, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması 66.13'tür. Ayrıca devlet okulunda okuyanlar içinde TEOG İngilizce alt testinden en düşük puan alan öğrenci 10 almışken, özel okuldaki öğrencilerden 30'dan aşağı puan alan yoktur.

4.2 Yapısal Modele Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara değinilmeden önce çalışma kapsamında kurulan yapısal modele ve modele dâhil edilen gizil değişkenler ve göstergeleriyle oluşturulan ölçme modeline ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Ölçme Modeli

Yapısal ilişki, değişkenler arası çizilen yollarla bir yapısal modelle belirlenmeden önce gizil değişkenlerin göstergeleri ile olan ilişkilerini test etmek için bir ölçme modeli kurulmuş ve kurulan model Şekil 4.1'de gösterilmiştir. Ölçme modeline bir kovaryantın (Okul türü) eklenmesi ile hem bu kovaryanttan hem de diğer dışsal gizil değişkenlerden (Aile ve Tutum) içsel gizil değişkenlere (Kaygı, Maruz ve TEOĞİB) doğru yollar çizilmiş ve YEM modellemelerinden biri olan ÇGÇN (Çoklu-gösterge Çoklu-neden modeli) ile değişkenler arası ilişkilerin ne düzeyde olduğuna bakılmıştır.

Test edilen ölçme modeli uyum indeksleri bakımından kabul edilebilir düzeyde değerler üretmiştir. ($\chi^2/ s.d. = 3.06$, RMSEA = 0.051, CFI = 0.917, SRMR = 0.053). Kikarenin serbestlik derecesine oranı, RMSEA ve SRMR değerleri iyi uyuma çok yakın değerler alırken CFI değeri iyi uyum göstergesi olarak kabul edilen .95'in altında kalmıştır. Modele dâhil edilen gizil değişkenler ve göstergelerine ait istatistikler Tablo 4.7'de verilmiştir.

Anne eğitim seviyesi (AES) gizil değişkenin göstergeleri olan anne eğitim düzeyi (AED) ve anne İngilizce bilgisi (AİB) sırasıyla .80 ve .73'lük oldukça yüksek faktör yükleriyle ilişkili oldukları AES yapısı altında yüklenirken, AES gizil değişkeni, AED'deki değişimin %64'ünü ve AİB'deki değişimin %53'ünü açıklamaktadır.

Baba eğitim düzeyi (BED) ve baba İngilizce bilgisi (BİB) gözlenen değişkenleri, Baba eğitim seviyesi (BES) boyutu altında sırasıyla .81 ve .76'lık faktör yükleriyle yüklenmiş, yine sırasıyla .65 ve .57'lik bir varyans BES değişkeni tarafından açıklanmıştır.

Yabancı dil kaygısı (KAYGI) gizil değişkeni altında en yüksek faktör yüküyle (.89) yüklenen parsel, İngilizce konuşma kaygısına ait maddelerin birleştirilmesiyle oluşan KP1 parseli olurken, en düşük faktör yüküne sahip parsel ise .67'lik bir değer üreten, İngilizce dersindeki diğer öğrencilerle alakalı kaygı ifadelerini içeren maddelerin birleştirilmesiyle oluşturulan KP4 parseli olmuştur.

İngilizce dersine yönelik ifadelerin yer aldığı maddelerin birleştirilmesiyle oluşturulan TP1 parseli .84'lük bir değerle İngilizceye yönelik tutum (TUTUM) boyutu altında en yüksek değerle yüklenen parsel olurken, en düşük değerle (.69) yüklenen parsel ise İngilizce dersinde yapılan sınıf içi etkinliklere ait maddelerin birleştirilmesiyle oluşan TP3 parseli olmuştur.

Tablo 4.7. Birinci Düzey Gizil Değişkenlere Ait İstatistikler

Gizil Değişken	Gösterge	λ	hata	R ²	p-değeri
ANNE EĞİTİM SEVİYESİ	AED	.80	$\epsilon = .36$	.64	.000
	AIB	.73	$\epsilon = .47$	.53	.000
BABA EĞİTİM SEVİYESİ	BED	.81	$\epsilon = .35$	.65	.000
	BİB	.76	$\epsilon = .43$	.57	.000
YABANCI DİL KAYGISI	KP1	.89	$\delta = .22$	.78	.000
	KP2	.83	$\delta = .31$	.69	.000
	KP3	.76	$\delta = .43$	.57	.000
	KP4	.67	$\delta = .55$	.45	.000
İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM	TP1	.84	$\delta = .29$	.71	.000
	TP2	.76	$\delta = .42$	.58	.000
	TP3	.69	$\delta = .52$	.48	.000
	TP4	.71	$\delta = .49$	.51	.000
ARKADAŞ	M1	.47	$\epsilon = .78$	.22	.000
	M2	.82	$\epsilon = .32$	.68	.000
OKUL	M3	.44	$\epsilon = .81$	.19	.000
	M4	.61	$\epsilon = .63$	.37	.000
	M6	.68	$\epsilon = .54$	.46	.000
	M7	.39	$\epsilon = .85$	.15	.000
METİN	M8	.58	$\epsilon = .66$	.34	.000
	M9	.60	$\epsilon = .64$	.36	.000
	M10	.68	$\epsilon = .54$	.46	.000
	M15	.71	$\epsilon = .49$	.51	.000
	M16	.75	$\epsilon = .44$	.56	.000
	M17	.76	$\epsilon = .42$	.58	.000
	M18	.75	$\epsilon = .43$	.57	.000
MEDYA	M11	.64	$\epsilon = .60$	.40	.000
	M12	.92	$\epsilon = .16$	.84	.000
	M13	.90	$\epsilon = .19$	.81	.000
	M14	.82	$\epsilon = .32$	.68	.000
YAZILIM	M19	.71	$\epsilon = .50$	.50	.000
	M20	.90	$\epsilon = .20$	.80	.000
TEOGİB	TEOG	.93	$\delta = .14$	.86	.000

İngilizceye maruz kalma ölçeğinin 5 boyutundan ilki olan “Arkadaş” boyutunda yer alan iki maddeden 2. madde “İngilizcenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunurum” .82’lik bir faktör yüküne sahip iken, 1. madde “Arkadaşlarım İngilizce

konuşur” sadece .47 lik bir yük değerine sahiptir. Okul boyutunda en yüksek faktör yüklü madde (.68), 6. madde “Okulum İngilizce konuşmamızı teşvik eder” iken en düşük faktör yüküne (.39) sahip madde 7. maddedir “Okulda dersler İngilizce işlenir”. Metin boyutunda ise 16. “İngilizce kitap okurum”, 17. “İngilizce karikatür okurum” ve 18. “İngilizce dergi okurum” maddeler birbirine çok yakın değerler (sırasıyla .75, .76, .75) ile yüklenmiş ve boyut altında en iyi yüklenen maddeler olarak bulunmuştur. En düşük faktör yüküne sahip maddeler ise sırasıyla .58 ve .60 değerlerine sahip 8. “İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım” ve 9. “İngilizce e-posta (e-mail) alırım” maddelerdir. Medya boyutunda 12. “İngilizce dizi izlerim” ve 13. “İngilizce film izlerim” maddeler sırasıyla .92 ve .90 olmak üzere oldukça yüksek faktör yükleri üretmişken, 11. maddenin “İngilizce şarkı dinlerim” faktör yükü .64’te kalmıştır. Yazılım boyutunda ise her iki maddenin de .70’in üzerinde faktör yüklerine sahip oldukları görülmektedir. 19. maddenin “İngilizce bilgisayar oyunu oynarım” faktör yükü .71 iken, 20. maddenin “İngilizce bilgisayar programı kullanırım” tahmin edilen faktör yükü .90’dır. Tek göstergeli bir gizil değişken olan TEOG İngilizce Başarısı (TEOGİB) altında öğrenciye ait TEOG İngilizce puanı, yani (TEOG) değişkeni .93 ile yüklenmiş ve hata varyansı da .14 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.8’de ise ikinci düzey faktör yapısına sahip gizil değişkenlere ait istatistikler verilmiştir. Aile eğitim seviyesi (AİLE) boyutunun alt boyutları olan anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesi sırasıyla .88 ve .92 faktör yükleriyle yüklenmiş, İngilizceye maruz kalma ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek faktör yüküyle yüklenen boyut .85 ile “Metin” boyutu olurken, “Okul” boyutu .33 gibi düşük bir değer ile en düşük faktör yüküne sahip boyut olmuştur. İngilizceye maruz kalma (MARUZ) üst boyutu tarafından “Okul” alt boyutundaki varyansın sadece %11’lik bir kısmı açıklanmıştır.

Tablo 4.8: İkinci Düzey Gizil Değişkenlere Ait İstatistikler

Gizil Değişken	Gizil Değişken	λ	ζ	R^2	p-değeri
AİLE EĞİTİM SEVİYESİ	AES	.88	.24	.76	.000
	BES	.92	.15	.85	.000
İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA	ARKADAŞ	.79	.37	.63	.000
	OKUL	.33	.89	.11	.000
	METİN	.85	.28	.72	.000
	MEDYA	.81	.34	.66	.000
	YAZILIM	.60	.64	.36	.000

Ölçme modelinin iyi uyuma yakın ve kabul edilebilir uyum istatistikleri üretmesinden sonra değişkenler arası tek yönlü oklarla ilişkilerin tanımlanması ile yapısal model kurulması aşamasına geçilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler Krashen'in ikinci dil edinimi kuramı ve alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda tanımlanmış ve Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'te görüldüğü gibi tanımlanan ilişkilerin bir tanesi hariç (Okul türü → Maruz) hepsi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.9'daki yapısal modele ait uyum iyiliği istatistiklerine bakıldığında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı 3.26, RMSEA değeri .053, SRMR değeri .056 olmak üzere iyi uyuma yakın kabul edilebilir değerler ürettiği görülmektedir. CFI değeri ise iyi uyum için bir kesme noktası olarak kabul edilen .95'in altında kalsa da kabul edilebilir bir modele işaret eden .90'ın üzerinde bir değer almıştır.

Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'teki yapısal modele dâhil edilen gizil değişkenlerin birbirleri üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 4.10'da özetlenmiştir.

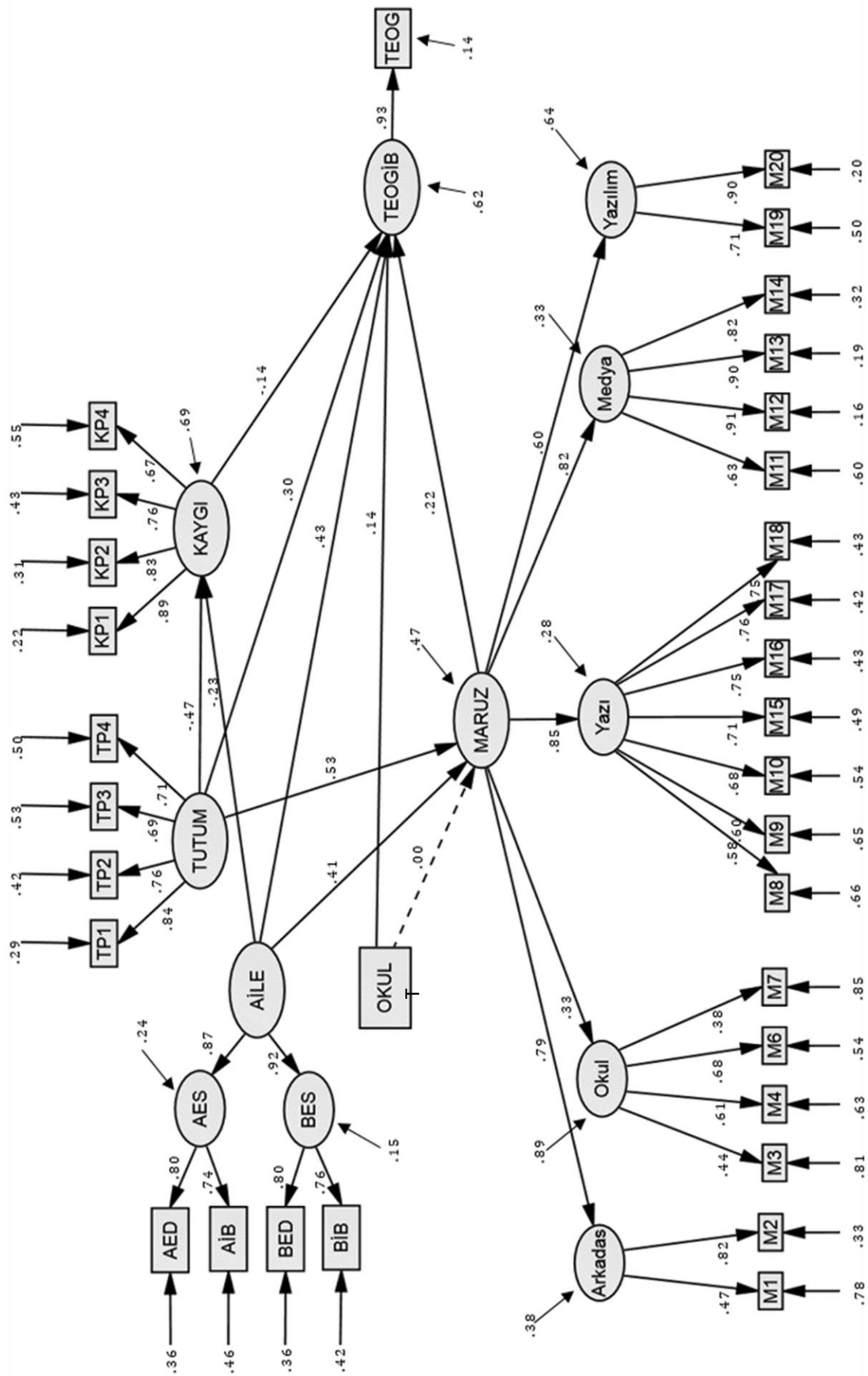
Tablo 4.9: Ölçme Modeline Ve Yapısal Modele Ait Uyum İndeksleri.

Uyum İyiliği İndeksleri	Ölçme Modeli	Yapısal Model
Ki-kare / Serbestlik Derecesi (χ^2 / df)	3.06	3.26
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	.051	.053
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	.917	.905
SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamalarının Karekökü)	.053	.056

Tablo 4.10: Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler.

		Kaygı		Maruz		TEOG	
		tahmin	p-değeri	tahmin	p-değeri	tahmin	p-değeri
AİLE EĞİTİM SEVİYESİ	Doğrudan Etki	$\gamma = -.226$	.000	$\gamma = .409$	.000	$\gamma = .309$	.000
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	$\gamma = .123$	.000
	Toplam Etki	$\gamma = -.226$	.000	$\gamma = .409$	.000	$\gamma = .432$	.000
İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM	Doğrudan Etki	$\gamma = -.472$	.000	$\gamma = .532$	.000	$\gamma = .117$	.000
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	$\gamma = .185$	.000
	Toplam Etki	$\gamma = -.472$	.000	$\gamma = .532$	.000	$\gamma = .302$	.000
YABANCI DİL KAYGISI	Doğrudan Etki	-	-	-	-	$\beta = -.140$	.000
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	-	-
	Toplam Etki	-	-	-	-	$\beta = -.140$	.000
İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA	Doğrudan Etki	-	-	-	-	$\beta = .224$	.000
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	-	-
	Toplam Etki	-	-	-	-	$\beta = .224$	.000
OKUL TÜRÜ	Doğrudan Etki	-	-	$\gamma = .000$	.990*	$\gamma = .137$	.000
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	.000	.990*
	Toplam Etki	-	-	$\gamma = .000$	.990*	$\gamma = .137$	.000

* $p > .05$



Şekil 4.3. Gizil Değişkenler Arasındaki Toplam Etkileri Gösteren Yapısal Model

4.3 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde, TEOG İngilizce başarısı üzerindeki aile eğitim seviyesi, okul türü, İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve İngilizceye maruz kalma değişkenlerinin doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri araştırılmaktadır.

Şekil 4.3'e bakıldığında, aile eğitim seviyesinin, İngilizceye yönelik tutumun, İngilizceye maruz kalmanın ve öğrenim görülen okul türünün TEOG İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu, yabancı dil kaygısının ise TEOG İngilizce başarısını anlamlı ve negatif olarak etkilediği görülmektedir. Tablo 4.10'da bu etkilere ait hesaplanan doğrudan, dolaylı ve toplam değerler verilmiştir.

Tabloda gösterilen dolaylı etkiler toplam dolaylı etkilerdir. Mesela aile eğitim seviyesi değişkeninin TEOG İngilizce başarısı üzerindeki etkisine aracılık eden iki tane değişken (Kaygı ve Maruz) olduğu görülmektedir. Tablo 4.10'da .123 olarak hesaplanan AİLE değişkeninin TEOGİB değişkeni üzerindeki dolaylı etkisi, AİLE değişkeninin hem KAYGI hem de MARUZ değişkeni üzerinden sahip olduğu dolaylı etkilerin toplamıdır. Özgün (Specific) dolaylı etkiler ise Ek 20'de verilen Mplus çıktısında verilmiştir. Buna göre;

Aile eğitim seviyesinin İngilizce başarısı üzerindeki etkisi toplamda .432'dir ve bu etkinin .309'u doğrudan, .123'ü ise dolaylıdır. Dolaylı etkinin KAYGI üzerinden olan kısmı .032 olarak, MARUZ üzerinden olan kısmı ise .092 olarak bulunmuştur. Bahsi geçen etkilerin hepsi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Sonuç olarak öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi arttığında İngilizce başarısının da arttığı görülmektedir. Aile eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler daha çok İngilizceye maruz kalmakta ve bu da İngilizce başarılarına olumlu yansımaktadır. AİLE değişkeninin yabancı dil kaygısını azaltarak İngilizce başarısı üzerinde ayrıca bir doğrudan etkisi olduğu da görülmektedir. Bu bulgular, aile eğitim seviyesi arttıkça İngilizce başarısının da arttığına dair sonuçların elde edildiği Bilsay (2012) ve Lindgren ve Muñoz'un (2013) çalışmalarıyla paralellik gösterdiği gibi, aile eğitim seviyesinin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olarak bulunduğu Çiftçi ve Çağlar (2014), Doğan ve Demir (2015) ve Myrberg ve Rosen'ın (2009) çalışmaları tarafından da desteklenmektedir.

İngilizceye yönelik tutumun .117'si doğrudan, .185'i dolaylı olmak üzere İngilizce başarısı üzerindeki toplam etkisi .302 olarak bulunmuştur. Dolaylı etkilerin .066'lık

kısmı KAYGI değişkeni, .119'luk kısmı MARUZ değişkeni üzerindedir. Elde edilen değerler doğrultusunda İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oğrencilerin İngilizce başarılarının, olumsuz tutuma sahip oğrencilere kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Tutumun İngilizce başarıları ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulan Delbesoğlugil (2013) ve Kazazoğlu'nun (2013) alışmaları bu bulguyu desteklemektedir. İkinci dil edinim kuramının anlatıldığı bölümde de bahsedildiği gibi, Krashen'e (1987) göre İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip oğrenciler, daha fazla anlaşılır girdi peşinde olurlar, dolayısıyla dile daha çok maruz kalırlar. İngilizceye yönelik tutumun İngilizce başarıları üzerindeki etkisinin önemli bir kısmının İngilizceye maruz kalma değişkeni tarafından aracılık edildiğinin bu çalışma kapsamında bulunması Krashen'in bu görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca İngilizceye yönelik tutumun yabancı dil kaygısını azaltarak İngilizce başarıları üzerinde başka bir dolaylı etkiye sahip olduğu da görülmektedir.

Yabancı dil kaygısı ile TEOG İngilizce başarıları arasında herhangi bir aracı değişken tanımlanmamıştır. Bu sebeple KAYGI değişkeninin TEOGİB değişkeni üzerindeki etkisi sadece doğrudan bir etki olup, toplam etki ile aynı değeri almıştır (-.140). Değerin negatif olduğu dikkate alındığında yabancı dil kaygısı arttıkça İngilizce başarılarının düştüğü söylenebilir. Yabancı dil kaygısının İngilizce başarılarını olumsuz etkilediğine dair sonuçların bulunduğu Yamashiro ve McLaughlin (2001), Demirdaş (2012) ve Khodadady ve Khajavy (2012)'in çalışmaları bu bulguyu desteklemektedir.

İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarıları üzerinde toplam etkisi .224 olarak bulunmuştur. Oęrencilerin İngilizceye maruz kalması arttığı oranda İngilizce başarıları da yükselmektedir. Bu bulgu da hem kuramsal hem de ampirik olarak desteklenmektedir. Krashen'in (1987) İkinci dil edinimi kuramına göre herhangi bir dili ikinci dil olarak oğrenen kiři, anlaşılır girdiye maruz kaldıkça, dil edinimi o nispette artmaktadır. Ayrıca de Bot ve Evers (2007), Ekmekyermezoęlu (2010) ve Muňoz (2014)'un yürüttüğü çalışmalarda İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarıları ve yabancı dil edinimi üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisine dair bulguları bu çalışma kapsamında elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Okul türü değişkenine ait veriler incelendiğinde anlamlı olmayan bir dolaylı etki görülmektedir. Bu etki İngilizceye maruz kalmanın, okul türünün İngilizce başarıları üzerindeki etkisine yaptığı aracılığa dair bir etkidir. Tahmin edilen γ değeri, bu

aracılık etkisi için .000 olarak bulunmuştur. Yani okul türünün MARUZ değişkeni üzerinden TEOĞİB değişkeni üzerinde herhangi bir dolaylı etkisi söz konusu değildir. Fakat öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce başarıları değişmektedir. Özel okulda okumanın İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır ($p < 0.05$, $\gamma = .137$). İlgili araştırmalarda, özel okuldaki öğrencilerin devlet okulundaki emsallerine nispeten matematik dersinde (Savaş, Taş ve Duru, 2010) ve sayısal yetenek testinde (Oluwatayo'nun, 2012) daha başarılı sonuçlar elde ettikleri dikkate alındığında, İngilizce başarısı kapsamında elde edilen bu bulguların öğrenci başarısı noktasından bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

TEOG İngilizce başarısı üzerinde en büyük etkiye ($\gamma = .432$) sahip değişkenin aile eğitim seviyesi olduğu, en düşük etkiye ($\gamma = .137$) sahip değişkenin ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türü olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11'de yapısal modele dâhil edilen her bir gizil değişkene ait R^2 ve f^2 değerleri verilmiştir. TEOG İngilizce başarısına ait R^2 ve f^2 değerleri sırasıyla .38 ve .61 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, İngilizce başarısı üzerinde, aile eğitim seviyesinin, öğrenim görülen okul türünün, İngilizceye yönelik tutumun, yabancı dil kaygısının ve İngilizceye maruz kalmanın beraber büyük düzeyde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11: Yapısal Modeldeki Gizil Değişkenler Üzerindeki Etkilerin Düzeyleri.

İÇSEL GİZİL DEĞİŞKEN	R^2	f^2	Etki Düzeyi
1. TEOG İNGİLİZCE BAŞARISI	.38	.61	Büyük
2. YABANCI DİL KAYGISI	.32	.47	Büyük
3. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA	.54	1.17	Büyük
3.1 Arkadaş	.63	1.7	Büyük
3.2 Okul	.11	.12	Küçük
3.3 Metin	.72	2.57	Büyük
3.4 Medya	.67	2.03	Büyük
3.5 Yazılım	.36	.56	Büyük
4. ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	.76	3.17	Büyük
5. BABA EĞİTİM DÜZEYİ	.85	5.67	Büyük

4.4 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde yabancı dil kaygısı üzerinde, İngilizceye yönelik tutumun ve aile eğitim seviyesinin etkisinin ne düzeyde olduğu araştırılmaktadır.

Tablo 4.10'daki değerlere baktığımızda aile eğitim seviyesinin yabancı dil kaygısı üzerinde negatif ($\gamma = -.226$) ve anlamlı ($p < .05$) bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencinin anne ve babasının eğitim seviyesi arttıkça yabancı dil kaygısının azaldığı görülmektedir. Pan (2014) ve Uzun (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da aile eğitim seviyesi yüksek öğrencilerin daha az yabancı dil kaygısına sahip oldukları bulunduğundan, bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların bahsi geçen çalışmalar tarafından desteklendiği söylenebilir.

İngilizceye yönelik tutumun ise kaygı üzerinde oldukça yüksek, negatif ($\gamma = -.472$) ve anlamlı ($p < .05$) bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları pozitif yönde arttıkça yabancı dil kaygısının azaldığı görülmektedir. Krashen (1982), İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olan bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olacaklarını ve dolayısıyla daha çok İngilizceye maruz kalacaklarını, bunun da nihayetinde İngilizcenin edinimini arttıracaklarını belirttiği gibi, İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip olmayan bireylerin yabancı dil kaygılarının da yüksek olacağını ve bu durumun anlaşılır girdiye maruz kalınsa bile İngilizce edinimini azaltacağını "İkinci Dil Edinimi Kuramı"nda vurgulamıştır. Bu sebeple bu çalışmada elde edilen bulguların, kuramda bahsedilen tutumun kaygı üzerindeki etkisine dair görüşleri desteklediği söylenebilir. "İngilizceye sıkça maruz kalınsa bile, eğer yabancı dil kaygısı varsa edinim tam gerçekleşemez" görüşünün desteklenip desteklenmediğine ise dördüncü alt probleme ait bulgularda değinilmiştir.

Yabancı dil kaygısına ait R^2 ve f^2 değerleri sırasıyla .32 ve .47 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında, aile eğitim seviyesinin ve İngilizceye yönelik tutumun yabancı dil kaygısı üzerinde etkilerinin büyük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.5 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerinde aile eğitim seviyesinin, öğrenim görülen okul türünün ve İngilizceye yönelik tutumun etkilerinin ne düzeyde olduğu üçüncü alt problemde araştırılmaktadır.

Tablo 4.10'da verilen değerlere göre, aile eğitim seviyesinin İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerinde anlamlı ($p < .05$) ve pozitif ($\gamma = .409$) bir etkisi vardır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve İngilizce bilgileri arttığı nispette öğrenciler İngilizceye daha çok maruz kalmaktadır.

İngilizceye yönelik tutumun İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerindeki etkisine bakıldığında, anlamlı ($p < .05$) ve pozitif ($\gamma = .532$) bir değer hesaplandığı görülmektedir. Buna göre İngilizceye yönelik tutumu olumlu olan öğrencilerin olumsuz tutuma sahip emsallerine göre daha fazla İngilizceye maruz kaldıkları söylenebilir. Daha önce de değinildiği gibi, Krashen (1987) İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin daha fazla anlaşılır girdi peşinde olduklarını ve bu sebeple İngilizceye daha çok maruz kaldıklarını belirtmiştir. Elde edilen bulguların, Krashen'in bu ifadelerini desteklediği görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizceye maruz kalma oranlarında herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani okul türünün İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($p < .05$, $\gamma = .000$).

Sonuç olarak, öğrencilerin İngilizceye maruz kalma sıklığını arttıran en büyük etkenin İngilizceye yönelik tutumları olduğu, aile eğitim seviyesinin de tutumdan az da olsa maruz kalma üzerinde önemli pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Okul türünün ise İngilizceye maruz kalma üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

Aile eğitim seviyesi ve İngilizceye yönelik tutumun İngilizceye maruz kalma üzerindeki toplam etkilerinin büyüklüğü hakkında yorum yapabilmek için Tablo 4.11'deki İngilizceye Maruz Kalma değişkenine ait R^2 ve f^2 değerlerine bakılmıştır. Buna göre "AİLE" ve "TUTUM" değişkenlerinin "MARUZ" değişkeni üzerinde büyük etkiye sahiptir ($R^2 = .54$, $f^2 = 1.17$).

4.6 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Krashen (1987), "İkinci Dil Edinimi Kuramı"nda, yabancı bir dili öğrenen bireyin eğer yabancı dil kaygısı yüksekse, anlaşılır girdiye sıklıkla maruz kalsa bile, gelen anlaşılır girdi duyuşsal filtreden geçip dil edinim cihazına ulaşamayacağı için istenen düzeyde dil ediniminin gerçekleşemeyeceğini belirtmiştir. Bu hipotezin test edilebilmesi için dördüncü alt problemde yabancı dil kaygısının, İngilizceye maruz kalmanın TEOG İngilizce puanı üzerindeki etkisi üzerinde düzenleyici (moderator) etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.



Şekil 4.4. Düzenleme ve Aracılık Etkileri

Şekil 4.4'de aracılık ve düzenleme etkilerinin farkına dair bir şekil verilmiştir. Aracılık etkilerinde aracı değişken (mediator variable) hem yordayan hem de yordanan değişkenle anlamlı ilişkilere sahiptir. Şekil 4.4'de verilen örneğe göre İngilizceye maruz kalma arttıkça TEOG başarısı artmakta ve böylece TEOG İngilizce başarısına MARUZ değişkeni pozitif olarak doğrudan etkilemektedir. Ayrıca yine şekildeki örnek gösterime göre, İngilizceye maruz kaldıkça yabancı dil kaygısı düşmekte, yabancı dil kaygısının düşük değerler alması nispetinde de İngilizce başarısı yükselmektedir. Dolayısıyla MARUZ değişkeninin kaygıyı düşürmesinden kaynaklı TEOG İngilizce başarısı üzerinde dolaylı bir etkisi vardır. Yani KAYGI değişkeni MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Fakat 5. alt problemde cevap aranan MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisine KAYGI değişkeninin etkisinin olup olmadığı aracılık ile değil düzenleme ile test edilebilmektedir. Düzenleyici değişkenlerin (moderator variables) hem yordayan hem de yordanan değişkenle ilişkili olma şartı yoktur. Şekilde görüldüğü gibi MARUZ değişkeni TEOG üzerinde doğrudan pozitif bir etkiye sahiptir ve bu etki KAYGI değişkeninin aldığı değere göre azalıp artabilmektedir. Yani İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerindeki etkisi yabancı dil kaygısına

bağlıdır. Eğer öğrencilerin yabancı dil kaygısı yüksekse İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerindeki etkisi azalmaktadır.

YEM çalışmalarında düzenleme etkisini test edebilmek için bağımlı değişken üzerinde etkisi olan iki değişken arasındaki etkileşimi (interaction) gösteren yeni bir değişken (etkileşim değişkeni) oluşturulur. Gözlenen değişkenler arası etkileşimi test edebilmek kolay iken gizil değişkenler arası etkileşimi test etmek oldukça zordur, fakat Mplus programı ile bu etkileşimler kolayca test edilebilmektedir (Wang ve Wang, 2012).

Krashen'in Duyuşsal Filtre hipotezini test edebilmek amacıyla, KAYGI değişkeninin, MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisine yaptığı düzenleme etkisini test edebilmek için, MARUZ ile KAYGI arasındaki etkileşimi gösteren yeni bir değişken oluşturulmuş ve bu yeni değişkenin TEOG üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

Mplus ile düzenleme etkisini test edebilmek için yapısal model için yazılan sentaksta birkaç değişiklik yapılması gerekir. Öncelikle, etkileşim değişkenini tanımlayabilmek için "ANALYSIS" komutu altına "TYPE = RANDOM" ifadesi yazılır. Ayrıca gizil değişkenlerle yapılan etkileşimler sayısal entegrasyon (numerical integration) gerektirdiği için, yine "ANALYSIS" komutu altına "ALGORITHM = INTEGRATION" ifadesi eklenir. Son olarak da etkileşim değişkeni "XWITH" ifadesinin yardımıyla "MODEL" komutu altında tanımlanır.

Hesaplamalarda sayısal entegrasyonun kullanıldığı durumlarda Mplus bildiğimiz model uyum değerlerini üretmez. Bu sebeple düzenleme etkisinin anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için etkileşim değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisine dair hesaplanan p değerine bakılır (Wang ve Wang, 2012). Etkileşim değişkeni için Mplus'ta oluşturulan sentaks çalıştırılmış ve elde edilen sonuçta MARUZ ile KAYGI değişkenlerinin etkileşimi ile oluşturulan MxK değişkenine ait p değeri anlamlı çıkmamıştır ($p = .107$). Buna göre İngilizceye maruz kalmanın TEOG İngilizce başarısına etkisi öğrencilerin yabancı dil kaygısına bağlı değildir. Bir başka deyişle, KAYGI değişkeninin, MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisi üzerinde anlamlı bir düzenleme etkisi yoktur. Elde edilen bu sonuçlara göre Krashen'in "Duyuşsal Filtre" (Affective Filter) hipotezi doğrulanmamıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarısını etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada, İngilizceye yönelik tutum (TUTUM), yabancı dil kaygısı (KAYGI), ebeveyn eğitim seviyesi ve İngilizce bilgisi (AİLE), öğrenim görülen okul türü (OKULT), İngilizceye maruz kalma (MARUZ) ve TEOG İngilizce başarısı (TEOGİB) değişkenleri arasında tanımlanan ilişkilerle bir yapısal model kurulmuştur.

Stephen Krashen'in (1987) "İkinci Dil Edinim Kuramı" temelli olarak kurulan yapısal modelde İngilizce başarısının yordayıcıları TUTUM, KAYGI, AİLE, OKULT ve MARUZ değişkenleri olarak belirlenirken, yabancı dil kaygısı üzerinde TUTUM ve AİLE değişkenlerinin etkisine ve yabancı dile maruz kalma oranı üzerinde de TUTUM ve OKULT değişkenlerinin etkisine dair yollar tanımlanmıştır.

ÇGÇN modeli ile test edilen bu ilişkilere ait aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. İngilizceye yönelik tutum, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizceye maruz kalma sıklığı İngilizce başarısını anlamlı ve pozitif olarak etkilerken, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. Buna göre, İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip, yabancı dil kaygısı düşük, anne ve babasının eğitim seviyesi yüksek ve İngilizce bilgisi iyi, özel okulda okuyan ve İngilizceye daha sık maruz kalan öğrenciler TEOG İngilizce alt testinde daha başarılı olmaktadır. İngilizce başarısını en çok açıklayan değişken AİLE değişkeni iken, OKULT değişkeni İngilizce başarısı üzerinde en az etkiye sahiptir. TUTUM, KAYGI, AİLE, OKULT ve MARUZ değişkenleri TEOGİB değişkenindeki varyansın %38'ini açıklamaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerinde ise İngilizceye yönelik tutumun ve aile eğitim seviyesinin anlamlı ve negatif etkileri vardır. İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip ve ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi yüksek öğrenciler, daha düşük kaygı düzeylerine sahiptir. TUTUM ve AİLE değişkenleri KAYGI'daki varyansın %32'sini açıklamaktadır.

İngilizceye yönelik tutum ve aile eğitim seviyesi değişkenleri İngilizceye maruz kalma sıklığı üzerinde anlamlı ve pozitif birer etkiye sahipken, okul türünün İngilizceye maruz kalma sıklığı üzerinde herhangi anlamlı bir etkisi yoktur. İngilizceye yönelik olumlu tutuma ve eğitim ve İngilizce seviyesi yüksek ebeveynlere

sahip öğrenciler İngilizceye daha sık maruz kalmaktadır. Fakat İngilizceye maruz kalma sıklığı öğrencilerin özel okulda okuyup okumamalarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. MARUZ değişkenindeki varyansın %54'ü TUTUM ve AİLE değişkenleri tarafından açıklanmaktadır.

AİLE değişkeni, İngilizceye maruz kalmayı arttırarak ve yabancı dil kaygısını düşürerek İngilizce başarısı üzerinde ayrıca dolaylı ve anlamlı etkilere sahiptir.

İngilizceye yönelik tutum değişkeninin İngilizce başarısı üzerindeki toplam etkisinde dolaylı etkilerin payı doğrudan etkiden daha fazladır. İngilizceye yönelik olumlu tutum, yabancı dil kaygısını düşürerek ve İngilizceye maruz kalma sıklığını arttırarak dolaylı yoldan İngilizce başarısını arttırmaktadır.

Krashen "İkinci Dil Edinimi Kuramı"nda İngilizceye yönelik olumlu tutum sahibi bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olduklarını ve bu sebeple daha sık İngilizceye maruz kaldıklarını belirtmiştir. Anlaşılır girdi alma nispetinde de yabancı dil ediniminin artacağını öne sürmüştür. Ayrıca kurama göre İngilizceye yönelik olumlu tutum arttığı oranda yabancı dil kaygısı düşmektedir. Krashen'in bu hipotezleri bu çalışmada elde edilen bulgularla doğrulanmıştır. Fakat kuramdaki "Duyuşsal Filtre" hipotezinde bahsedilen, yabancı dil kaygısının, İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerindeki etkisine yaptığı etki, elde edilen bulgularla doğrulanmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu çalışmada İngilizce başarısını yordayan değişkenler olarak İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, aile eğitim seviyesi, İngilizceye maruz kalma ve öğrenim görülen okul türü belirlenmiştir. İngilizce dersine çalışmaya ayrılan zaman, ebeveyn tutumları, İngilizce öğretmenin yeterliliği, İngilizce dersinde kullanılan yöntemler gibi değişkenlerin İngilizce başarısı üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ayrıca yine çalışma kapsamında İngilizceye yönelik tutum dışsal bir gizil değişken olarak tanımlanmıştır. Yani kurulan yapısal modelde tutuma etki eden herhangi bir değişken tanımlanmamıştır. İngilizceye yönelik tutuma etki eden faktörlerin de dâhil edildiği bir modelle çalışma yapılabilir.

Tutum ve kaygı gibi birbirine benzer yapılarla çalışılacaksa eğer kullanılan ölçeklerin özenle seçilmesi önerilmektedir. Çünkü birbirine benzer maddeler her iki ölçekte de

yer aldığından model uyum indekslerinde bir ölçekteki maddenin diğer ölçek altında yüklenmesini öneren ifadeler çokça bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında da bu türden bulgulara ulaşılmış ve bunun model uyumunu olumsuz yönde etkileyen en önemli sebeplerden biri olduğu görülmüştür.

“İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Tahmin edilebileceği gibi, “Yurt dışına seyahat ederim” ve “Yabancı turistlerle İngilizce konuşurum” gibi maddelere öğrencilerin çoğu “hiçbir zaman” cevabını vermiş ve bu maddeler hiçbir boyut altında yüklenemediği için ölçekten çıkarılmıştır. Yaşça daha büyük ve bu türden tecrübelerle sahip olabilecek farklı öğrenci gruplarıyla yeni bir maruz kalma ölçeğinin geliştirilmesine dair bir çalışma yapılabilir.

TEOG İngilizce alt testi ile öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısına ait bir puan elde edilmektedir. İngilizce dinlediğini anlama, yazma ve konuşmaya ait puanların da elde edilebileceği bir test ile İngilizce başarısı ölçülebilir. Elde edilen toplam puan üzerinde yordayıcı değişkenlerin etkisine bakılabileceği gibi, her bir alt test (okuma, dinleme, yazma, konuşma) üzerindeki etkileri de ayrı ayrı incelenebilir. TEOG sınavına sadece 8. sınıflar girdiği için birbirine benzer özelliklere sahip bir grupla bu çalışmanın yürütüldüğü söylenebilir. Daha heterojen gruplarla İngilizce başarısını etkileyen faktörler araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Bu çalışma kapsamında İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunduğu binaen şunlar önerilmektedir.

Gramer tabanlı ezbere dayalı yabancı dil öğretim yaklaşımları tüm dünyada terk edilmektedir. Ülkemizde de 2005 yılında resmi olarak terk edilmiş ve dilin gramer kurallarını öğretmekten ziyade işlevsel kullanımını ön plana çıkaran çoklu zekâ uygulamalarının yer aldığı dil öğretim yöntemine geçilmiştir (Erbaş, 2013). Fakat hala gerek ders kitaplarında gerek de İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve materyallerde eski sistemin etkisinden kurtulanamadığı görülmektedir (Işık, 2011). Yapılan birçok araştırmada (Işık, 2008; Erkan, 2012; British Council ve TEPAV, 2013; Demirpolat, 2015) artık bu ezbere dayalı yöntemlerin terk edilip İngilizce ile iletişime yönelik yöntemlerin yerine geçmesi gerektiği ve bu noktada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hatta velilerin dahi bilgilendirilmesi

gerekmektedir. Çünkü ülkemizdeki sınav sisteminden dolayı veliler tarafından öğretmenlere ezberci yaklaşımlara devam etmesi noktasından baskılar yapılabilmektedir (Demirpolat, 2015).

Alan yazında önerilen İngilizce ile iletişim temelli yöntemleri kullanırken unutulmaması gereken noktalardan biri şudur ki, İngilizce konuşmak öğrenilen bir şey değil, bol miktarda anlaşılır girdiye maruz kaldıktan sonra kendi kendine ortaya çıkan bir yetidir (Krashen, 2009). Bu sebeple İngilizce eğitiminin başındaki öğrencilerden dili üretmelerini beklememeli, sık ve bol miktarda anlaşılır girdi vererek konuşma yetisinin oluşmasını beklemelidir.

Ayrıca okullarda öğrencilerin bol miktarda anlaşılır girdiye ulaşmasını sağlayan yöntem ve materyallerin kullanılması önerilmektedir. İngilizceye maruz kalma ölçeğinin en yüksek faktör yüküyle yüklenen boyutunun "Metin" olduğu dikkate alınır, okullardaki İngilizce dersinin en azından bir saatinin İngilizce kitap okumaya ayrılması önerilmektedir. Krashen de yaptığı son çalışmalarda (Krashen, 2003, 2004a, 2004b, 2013a, 2013b; Krashen ve Mason, 2015) anlaşılır girdinin en önemli kaynağı olarak gönüllü okuma (Free Voluntary Reading) üzerinde durmakta ve bu alanda yapılan araştırmalara çalışmalarında yer vermektedir.

Çalışma kapsamında aile eğitim seviyesinin ve İngilizceye yönelik tutumun İngilizce başarısı üzerinde önemli etkileri olduğu ve bu etkilerin kayda değer bir kısmının İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerinden olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını arttıracak ve öğrencilerin İngilizce dersini sevmesini sağlayacak çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca aile eğitim seviyesinin sosyoekonomik düzeyin önemli bileşenlerinden biri olduğu düşünüldüğünde, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının anlaşılır girdiye erişiminin daha kolay olduğu, bu sebeple daha sık İngilizceye maruz kaldıkları söylenebilir. Anlaşılır girdiye erişimi mümkün kılan olanakların sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için de gerek okul içinde gerek okul haricinde sağlanmasına çalışılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksüt, A. (2011). *Öğrencilerin benlik saygısı, ebeveyn tutumları ve yabancı dil öğrenimindeki başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Alpar, R. (2013). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arslan, M. (2009) *Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe*. 1st International Symposium on Sustainable Development, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. [Çevrim-içi: http://eprints.ibu.edu.ba/373/1/ISSD2009-Education-2_p309-p313.pdf Erişim tarihi:3 Mayıs 2016.]
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Baş, G. (2013). İlköğretim İngilizce dersi akademik ortalamaları ile seviye belirleme sınavı İngilizce alt testi sonuçları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 55-76.
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 63.
- Bayraktaroğlu, S. (2015). Cumhuriyet’in 100. Yılına 8 Kala üniversitelerde yabancı dilde ve Türkçe eğitimde yaşanan sorunlar. *Kebikec: İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmalı Dergisi*, 39, 117-160.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Berns, M., de Bot, K., & Hasebrink, U. (2007). *In the presence of English: Media and European youth*. New York: Springer.
- Bilsay, G. Ö. (2012). *İlköğretim okulları öğrenci seviye belirleme sınavı (SBS) verilerine göre öğrencilerin İngilizce başarılarıyla ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi* [Çevrim-içi: http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_İliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf, Erişim tarihi: 9 Mayıs 2016.]
- Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2nd Edition). New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 275-285.
- Chao, L. (2013). The influence of Krashen's input hypothesis on teaching college English listening in China. *Studies in Literature and Language*, 6(3), 49-52.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. New York: St. Martin’s Press
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. İstanbul: Anı Yayınları.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- De Bot, K., & Evers, R. (2007). Determinants of contact, proficiency, and attitudes. *In Berns, M., de Bot, K., & Hasebrink, U. (Eds.). In the presence of English: Media and European Youth*, 71-88. New York: Springer.
- Delbesoğlugil, A. B. Ö. (2013). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda akademik başarının yordayıcısı olarak özdüzenleme, benlik saygısı ve tutum (örnek olay çalışması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirdaş, Ö. (2012). *Hazırlık sınıflarında öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil endişeleri ve başarıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirpolat, B., C. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: SETA.
- Doğan, E., & Demir, S. B. (2015). Examination of the relation between TEOG score and school success in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 113-121.

- Dulay, H. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *Viewpoints on English as a second language*, 2, 95-126.
- Education First (EF) (2011). *EF English proficiency index*. [Çevrim-içi: <http://media2.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v1/ef-epi-2011-report-en.pdf>, Erişim tarihi: 5 Mayıs 2016.]
- Education First (EF) (2014). *EF English proficiency index*. [Çevrim-içi: <http://media2.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v4/ef-epi-2014-english.pdf>, Erişim tarihi: 5 Mayıs 2016.]
- Education First (EF) (2015). *EF English proficiency index*. [Çevrim-içi: <http://media2.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf>, Erişim tarihi: 5 Mayıs 2016.]
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erbaş, H. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, İ., Giorgetti, F. M. ve Çifçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Erkan, S. S. S. (2012). Problems of English language instruction in primary in Turkey and their suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1117-1121
- Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). *1. yılında TEOG reformunun değerlendirilmesi*. Ankara: SETA.
- Gündüver, A. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin SBS başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Gürsu, F. (2011). *Yabancı dil sınıfı içi kaygı ölçeğinin Türkçe eşdeğerlik, geçerlik, güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Horwitz, E. K., Horwitz., M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, L. T., & 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.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.
- Işık, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 256-266.
- İpek, C. T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavı (SBS) puanlarının velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeylerinden kestirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 114.

- Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993), *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International Inc.
- Karabay, E. (2014). Öğrencilerin seviye belirleme sınavı başarılarını açıklayan okul dışı değişkenlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlkogretim Online*, 13(2), 640-659.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Khodadady, E., & Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum*, (20), 269-286.
- Kim, D., & Margolis, D. (2000). Korean student exposure to English listening and speaking: Instruction, multimedia, travel experience and motivation. *The Korea TESOL Journal*, 3(1), 29-54.
- Kline, R. B. (2011), *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd Edition). New York: The Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016), *Principles and practice of structural equation modeling*. (4th Edition). New York: The Guilford Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In Ellis, N. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*, 45-77. London: Academic Press.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004a). *Free voluntary reading: New research, applications, and controversies* RELC conference, Singapore, April 2004. [Çevrim-içi: <http://sdrashen.com/content/articles/singapore.pdf>, Erişim tarihi: 30 Nisan 2016.]
- Krashen, S. D. (2004b). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2009). The comprehension hypothesis extended. Input matters in SLA. *Clevedon Multilingual Matters*, 81-94.
- Krashen, S. (2013a). *Second language acquisition. Theory, applications, and some conjectures*. New York: Cambridge University Press
- Krashen, S. (2013b). Reading and vocabulary acquisition: supporting evidence and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 27-43.
- Krashen, S., & Mason, B. (2015). Can second language acquirers reach high levels of proficiency through self-selected reading? An attempt to confirm Nation's (2014) results. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 10(2), 10-19.

- KHO (Kara Harp Okulu) (2016). *Kara harp okulunda yabancı dil eğitimi* [Çevrim-içi: http://www.kho.edu.tr/akademik/dekanlik/yabanci_diller_bolumu/khoda_yab_dil_e_qitimi.html/, Erişim tarihi: 9 Mayıs 2016.]
- Lefever, S. (2010). English skills of young learners in Iceland. *Netla's Conference Journal - Menntakvika*. Reykjavik: School of Education, University of Iceland.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2016). 2015-2016 Eğitim öğretim yılı I. dönem ortak sınavı test ve madde istatistikleri. [Çevrim-içi: <http://odsgm.meb.gov.tr/testi/analizler/docs/2015-2016-ortak-sinav-1-donem-madde-istatistikleri.pdf>, Erişim tarihi: 26 Mayıs 2016.]
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 67-83.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4): 463-482.
- Muthén, L. & Muthén, B. (2010) *Mplus user's guide*. (6th Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711.
- Oluwatayo, J. A. (2012). A comparative study of pupils' performance in quantitative aptitude test in public and private primary schools. *International Journal of Educational Sciences*, 4(1): 43-47.
- Ötken, Ş. (2012). *İlköğretim 7. sınıf SBS başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, E. S., Karataş, İ. H. ve Gülşen, C. (2016). Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 245-254.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Pan, V. L. (2014). *Yabancı dil ediniminde yaş faktörü: lise ve üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Parlak, B., & Tatlıdil, H. (2013). 8. Sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile test puanları arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 335-350.

- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2012). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Rogers, W. M., & Schmitt, N. (2004). Parameter recovery and model fit using multidimensional composites: A comparison of four empirical parceling algorithms. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3), 379-412.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) 113-132.
- Sevindik, H. (2009). *Akademik başarı puanlarının seviye belirleme sınavı (SBS) 2008 puanları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin TEOG sınavı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F.(2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Tehrani, A. R., Barati, H., & Youhanaee, M. (2013). The effect of methodology on learning vocabulary and communication skills in Iranian young learners: a comparison between audiolingual method and natural approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 968-976.
- Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.
- Tütüniş, B. (2012). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- UTEXAS (2016) Software faqs [Çevrim-içi: <https://stat.utexas.edu/software-faqs/amos>, Erişim tarihi: 15 Haziran 2016.]
- Uzun, K. (2014). *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. (1st Edition). UK: Wiley Publication.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. *Second language research in Japan*, 112-126.

- Yang, F. (2011). A study on the application of input theory to reading instruction in vocational college. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 903-905.
- Yurt, E. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını açıklayan bir yapısal eşitlik modeli*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.





EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-265

08 Şubat 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 18.12.2015 tarih ve 2451 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Mustafa GÖKCAN**'ın Yrd. Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN danışmanlığında yürüttüğü "TEOG İngilizce Başarısını Yordayan Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ocak 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Rektör

EK 2. UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2986890
Konu : Araştırma İzni

15.03.2016


HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 07/03/2016 tarihli ve 613 sayılı yazımız.

Enstitünüz yüksek lisans öğrencisi Mustafa GÖKCAN'ın "**TEOG İngilizce Başarısını Yordayan Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmza ile Aynıdır.
15/03/2016

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f678-39ca-34e0-9405-6316 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3

İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

Aşağıda verilen durumların ne sıklıkla olduğunu, size en uygun olan ifadeyi gösteren rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Arkadaşlarım İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
2. İngilizcenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunurum.	1	2	3	4	5
3. Arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
4. Yurt dışına seyahat ederim.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlerim İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
6. Okulumda İngilizce aktiviteler yapılır.	1	2	3	4	5
7. Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
8. Okulum İngilizce konuşmamızı teşvik eder.	1	2	3	4	5
9. Okulda dersler İngilizce işlenir.	1	2	3	4	5
10. İnternet ortamında İngilizce sohbet ederim.	1	2	3	4	5
11. İngilizce SMS (telefon mesajı) gönderirim.	1	2	3	4	5
12. İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım.	1	2	3	4	5
13. İngilizce e-posta (e-mail) alırım.	1	2	3	4	5
14. İngilizce e-posta (e-mail) gönderirim.	1	2	3	4	5
15. İnternette İngilizce web sayfalarını okurum.	1	2	3	4	5
16. İngilizce şarkı dinlerim.	1	2	3	4	5
17. İngilizce dizi izlerim.	1	2	3	4	5
18. İngilizce film izlerim.	1	2	3	4	5
19. İngilizce televizyon programı izlerim.	1	2	3	4	5
20. İngilizce çizgi film izlerim.	1	2	3	4	5
21. İngilizce gazete okurum.	1	2	3	4	5
22. İngilizce kitap okurum.	1	2	3	4	5
23. İngilizce karikatür okurum.	1	2	3	4	5
24. İngilizce dergi okurum.	1	2	3	4	5
25. İngilizce bilgisayar oyunu oynarım.	1	2	3	4	5
26. İngilizce bilgisayar programı kullanırım.	1	2	3	4	5
27. Evimizde İngilizce konuşulur.	1	2	3	4	5
28. Yabancı turistlerle İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
29. İnternette İngilizce blogları takip ederim.	1	2	3	4	5

EK 4

İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ DENEME FORMU (UZMAN GÖRÜŞÜ SONRASI)

Aşağıda verilen durumların ne sıklıkla olduğunu, size en uygun olan ifadeyi gösteren rakamı yuvarlak içine olarak belirtiniz	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Arkadaşlarım İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
2. İngilizcenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunurum.	1	2	3	4	5
3. Yurt dışına seyahat ederim.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenlerim İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
5. Okulumda İngilizce aktiviteler yapılır.	1	2	3	4	5
6. Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
7. Okulum İngilizce konuşmamızı teşvik eder.	1	2	3	4	5
8. Okulda dersler İngilizce işlenir.	1	2	3	4	5
9. İnternet ortamında İngilizce sohbet ederim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım.	1	2	3	4	5
11. İngilizce e-posta (e-mail) alırım.	1	2	3	4	5
12. İnternette İngilizce web sayfalarını okurum.	1	2	3	4	5
13. İngilizce şarkı dinlerim.	1	2	3	4	5
14. İngilizce dizi izlerim.	1	2	3	4	5
15. İngilizce film izlerim.	1	2	3	4	5
16. İngilizce televizyon programı izlerim.	1	2	3	4	5
17. İngilizce çizgi film izlerim.	1	2	3	4	5
18. İngilizce gazete okurum.	1	2	3	4	5
19. İngilizce kitap okurum.	1	2	3	4	5
20. İngilizce karikatür okurum.	1	2	3	4	5
21. İngilizce dergi okurum.	1	2	3	4	5
22. İngilizce bilgisayar oyunu oynarım.	1	2	3	4	5
23. İngilizce bilgisayar programı kullanırım.	1	2	3	4	5
24. Evimizde İngilizce konuşulur.	1	2	3	4	5
25. Yabancı turistlerle İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
26. İnternette İngilizce blogları takip ederim.	1	2	3	4	5

**EK 5. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ MADDELERİNE AİT
KORELASYON MATRİSİ**

Correlation Matrix

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13
Correlation M1	1.000	.494	.185	.250	.256	.541	.290	.164	.300	.258	.172	.260	.207
M2	.494	1.000	.319	.237	.314	.435	.316	.168	.531	.463	.401	.481	.299
M3	.185	.319	1.000	.195	.233	.179	.216	.118	.341	.311	.347	.346	.101
M4	.250	.237	.195	1.000	.472	.324	.425	.440	.196	.171	.112	.198	.206
M5	.256	.314	.233	.472	1.000	.389	.568	.439	.275	.246	.247	.290	.180
M6	.541	.435	.179	.324	.389	1.000	.379	.243	.320	.250	.178	.279	.142
M7	.290	.316	.216	.425	.568	.379	1.000	.391	.320	.220	.214	.324	.236
M8	.164	.168	.118	.440	.439	.243	.391	1.000	.165	.105	.081	.153	.097
M9	.300	.531	.341	.196	.275	.320	.320	.165	1.000	.668	.626	.630	.362
M10	.258	.463	.311	.196	.233	.250	.220	.105	.668	1.000	.733	.651	.294
M11	.172	.401	.347	.112	.247	.178	.214	.081	.626	.733	1.000	.691	.227
M12	.260	.481	.346	.198	.290	.279	.324	.153	.630	.651	.691	1.000	.350
M13	.207	.299	.101	.206	.180	.142	.236	.097	.362	.294	.227	.350	1.000
M14	.230	.378	.245	.214	.203	.174	.236	.143	.477	.454	.375	.504	.608
M15	.198	.347	.240	.183	.178	.181	.227	.172	.472	.444	.394	.482	.593
M16	.229	.391	.209	.177	.216	.151	.245	.124	.479	.511	.470	.522	.481
M17	.184	.348	.217	.242	.224	.213	.275	.175	.443	.480	.438	.532	.421
M18	.079	.269	.240	.117	.188	.172	.161	.087	.383	.453	.472	.440	.197
M19	.207	.451	.297	.224	.300	.241	.334	.181	.520	.546	.475	.614	.326
M20	.195	.423	.289	.157	.170	.186	.174	.104	.446	.491	.461	.522	.297
M21	.223	.450	.315	.170	.199	.184	.246	.093	.478	.504	.524	.556	.313
M22	.215	.223	.146	.159	.179	.154	.208	.084	.367	.275	.316	.348	.311
M23	.249	.306	.226	.121	.217	.194	.278	.059	.490	.402	.428	.415	.293
M24	.200	.258	.171	.176	.173	.214	.154	.144	.292	.332	.229	.341	.221
M25	.289	.469	.375	.230	.325	.254	.349	.170	.459	.410	.407	.478	.336
M26	.262	.477	.250	.188	.250	.245	.295	.121	.549	.547	.541	.636	.407

**EK 5. İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ MADDELERİNE AİT
KORELASYON MATRİSİ (DEVAMI)**

	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26
Correlation M1	.230	.198	.229	.184	.079	.207	.195	.223	.215	.249	.200	.289	.262
M2	.378	.347	.391	.348	.269	.451	.423	.450	.223	.306	.258	.469	.477
M3	.245	.240	.209	.217	.240	.297	.289	.315	.146	.226	.171	.375	.250
M4	.214	.183	.177	.242	.117	.224	.157	.170	.159	.121	.176	.230	.188
M5	.203	.178	.216	.224	.188	.300	.170	.199	.179	.217	.173	.325	.250
M6	.174	.181	.151	.213	.172	.241	.186	.184	.154	.194	.214	.254	.245
M7	.236	.227	.245	.275	.161	.334	.174	.246	.208	.278	.154	.349	.295
M8	.143	.172	.124	.175	.087	.181	.104	.093	.084	.059	.144	.170	.121
M9	.477	.472	.479	.443	.383	.520	.446	.478	.367	.490	.292	.459	.549
M10	.454	.444	.511	.480	.453	.546	.491	.504	.275	.402	.332	.410	.547
M11	.375	.394	.470	.438	.472	.475	.461	.524	.316	.428	.229	.407	.541
M12	.504	.482	.522	.532	.440	.614	.522	.556	.348	.415	.341	.478	.636
M13	.608	.593	.481	.421	.197	.326	.297	.313	.311	.293	.221	.336	.407
M14	1.000	.844	.743	.640	.359	.489	.420	.472	.338	.349	.278	.391	.491
M15	.844	1.000	.716	.687	.379	.474	.420	.453	.386	.406	.280	.400	.493
M16	.743	.716	1.000	.665	.466	.585	.480	.575	.334	.342	.277	.447	.517
M17	.640	.687	.665	1.000	.459	.567	.528	.549	.340	.354	.299	.434	.545
M18	.359	.379	.466	.459	1.000	.592	.553	.601	.230	.305	.280	.346	.378
M19	.489	.474	.585	.567	.592	1.000	.669	.664	.264	.365	.388	.502	.522
M20	.420	.420	.480	.528	.553	.669	1.000	.722	.302	.353	.354	.395	.493
M21	.472	.453	.575	.549	.601	.664	.722	1.000	.301	.365	.334	.433	.595
M22	.338	.386	.334	.340	.230	.264	.302	.301	1.000	.620	.151	.384	.355
M23	.349	.406	.342	.354	.305	.365	.353	.365	.620	1.000	.208	.408	.469
M24	.278	.280	.277	.299	.280	.388	.354	.334	.151	.208	1.000	.315	.333
M25	.391	.400	.447	.434	.346	.502	.395	.433	.384	.408	.315	1.000	.439
M26	.491	.493	.517	.545	.378	.522	.493	.595	.355	.469	.333	.439	1.000

EK 6. ANTI-İMAJ KORELASYON MATRİSİ

Anti-image Matrices

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
M1	.859 ^a	-.264	-.022	-.039	.042	-.395	-.034	-.015	.032	-.058	.055	.001	-.032	-.033
M2	-.264	.947 ^a	-.056	.005	-.050	-.148	.014	.009	-.169	-.045	.014	-.024	-.018	-.028
M3	-.022	-.056	.929 ^a	-.084	-.049	.022	-.019	.026	-.058	.010	-.092	-.051	.122	-.063
M4	-.039	.005	-.084	.894 ^a	-.202	-.081	-.124	-.254	.022	-.040	.050	.027	-.080	-.054
M5	.042	-.050	-.049	-.084	.891 ^a	-.144	-.326	-.213	.056	-.008	-.088	.014	-.021	-.033
M6	-.395	-.148	-.081	-.202	-.144	.867 ^a	-.107	.003	-.090	-.007	-.060	-.045	.052	.044
M7	-.034	.014	-.019	-.124	-.326	-.107	.908 ^a	-.142	-.058	.071	.032	-.063	-.065	.023
M8	-.015	.009	.026	-.254	-.213	.003	-.142	.849 ^a	-.056	.032	.018	-.005	.078	.047
M9	.032	-.169	-.058	.022	.056	-.090	-.058	-.056	.964 ^a	-.248	-.149	-.095	-.062	-.052
M10	-.058	-.045	.010	-.040	-.008	-.007	.071	.032	-.248	.942 ^a	-.418	-.066	.016	-.037
M11	.055	.014	-.092	.050	-.088	.060	.032	.018	-.149	-.418	.911 ^a	-.333	.067	.108
M12	.001	-.024	-.051	.027	.014	-.045	-.063	-.005	-.095	-.066	-.333	.955 ^a	-.010	-.102
M13	-.032	-.018	.122	-.080	-.021	.052	-.065	.078	-.062	.016	.067	-.010	.946 ^a	-.203
M14	-.033	-.028	-.063	-.054	-.033	.044	.023	.047	-.052	-.037	.108	-.102	-.203	.908 ^a
M15	.059	.007	-.071	.070	.077	-.059	.029	-.128	-.017	.020	-.032	.042	-.184	-.556
M16	-.088	-.013	.108	.026	-.031	.100	-.009	.030	.009	-.056	-.081	.043	.003	-.295
M17	.047	.063	.063	-.091	.029	-.056	-.046	-.008	.055	-.040	.006	-.053	.060	-.026
M18	.108	.080	-.007	.016	-.036	-.112	.056	.004	.022	-.039	-.130	.042	.047	.031
M19	.063	-.037	.021	.002	-.049	.012	-.100	-.021	-.060	-.084	.148	-.199	.026	.003
M20	.004	-.093	-.047	-.001	.036	.006	.103	-.027	.021	-.047	.004	-.021	-.049	.015
M21	-.049	-.072	-.074	-.015	.052	.062	-.059	.041	.013	.076	-.097	.027	.021	-.027
M22	-.052	.073	.065	-.068	-.011	.005	.031	-.002	-.036	.074	-.014	-.069	-.056	.020
M23	-.078	.043	-.016	.057	-.028	.032	-.104	.084	-.145	-.020	-.069	.066	.024	.034
M24	-.047	.048	.005	-.039	-.005	-.056	.060	-.047	.002	-.101	.102	-.058	-.023	.000
M25	-.029	-.167	-.198	.014	-.059	.036	-.068	.004	-.018	.033	-.023	-.026	-.082	.053
M26	.019	-.111	.059	.007	-.011	-.005	-.018	.012	-.035	-.048	-.045	-.213	-.106	.010

EK 6. ANTI-İMAJ KORELASYON MATRİSİ (DEVAMI)

	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26
M1	.059	-.088	.047	-.108	.063	.004	-.049	-.052	-.078	-.047	-.029	.019
M2	.007	-.013	.063	.080	-.037	-.093	-.072	.073	.043	.048	-.167	-.111
M3	-.071	.108	.063	-.007	.021	-.047	-.074	.065	-.016	.005	-.198	.059
M4	.070	.026	-.091	.016	.002	-.001	-.015	-.068	.057	-.039	.014	.007
M5	.077	-.031	.029	-.036	-.049	.036	.052	-.011	-.028	-.005	-.059	-.011
M6	-.059	.100	-.056	-.112	.012	.006	.062	.005	.032	-.056	.036	-.005
M7	.029	-.009	-.046	.056	-.100	.103	-.059	.031	-.104	.060	-.068	-.018
M8	-.128	.030	-.008	.004	-.021	-.027	.041	-.002	.084	-.047	.004	.012
M9	-.017	.009	.055	.022	-.060	.021	.013	-.036	-.145	.002	-.018	-.035
M10	.020	-.056	-.040	-.039	-.084	-.047	.076	.074	-.020	-.101	.033	-.048
M11	-.032	-.081	.006	-.130	.148	.004	-.097	-.014	-.069	.102	-.023	-.045
M12	.042	.043	-.053	.042	-.199	-.021	.027	-.069	.066	-.058	-.026	-.213
M13	-.184	.003	.060	.047	.026	-.049	.021	-.056	.024	-.023	-.082	-.106
M14	-.556	-.295	-.026	.031	.003	.015	-.027	.020	.034	.000	.053	.010
M15	.904 ^a	-.148	-.275	-.037	.028	.012	.064	-.058	-.111	-.030	.014	-.007
M16	-.148	.953 ^a	-.162	-.067	-.147	.075	-.141	-.036	.081	.038	-.083	-.009
M17	-.275	-.162	.963 ^a	-.046	-.060	-.121	-.032	-.026	.039	.012	-.071	-.133
M18	-.037	-.067	-.046	.947 ^a	-.211	-.093	-.229	.009	-.046	-.032	-.017	.087
M19	.028	-.147	-.060	-.211	.948 ^a	-.261	-.124	.102	-.041	-.084	-.130	.028
M20	.012	.075	-.121	-.093	-.261	.937 ^a	-.386	-.074	-.024	-.076	.044	.031
M21	.064	-.141	-.032	-.229	-.124	-.386	.936 ^a	-.013	.029	-.016	.012	-.235
M22	-.058	-.036	-.026	.009	.102	-.074	-.013	.879 ^a	-.480	.041	-.147	.019
M23	-.111	.081	.039	-.046	-.041	-.024	.029	-.480	.898 ^a	-.005	-.056	-.161
M24	-.030	.038	.012	-.032	-.084	-.076	-.016	.041	-.005	.960 ^a	-.104	-.074
M25	.014	-.083	-.071	-.017	-.130	.044	.012	-.147	-.056	-.104	.960 ^a	-.004
M26	-.007	-.009	-.133	.087	.028	-.031	-.235	.019	-.161	-.074	-.004	.961 ^a

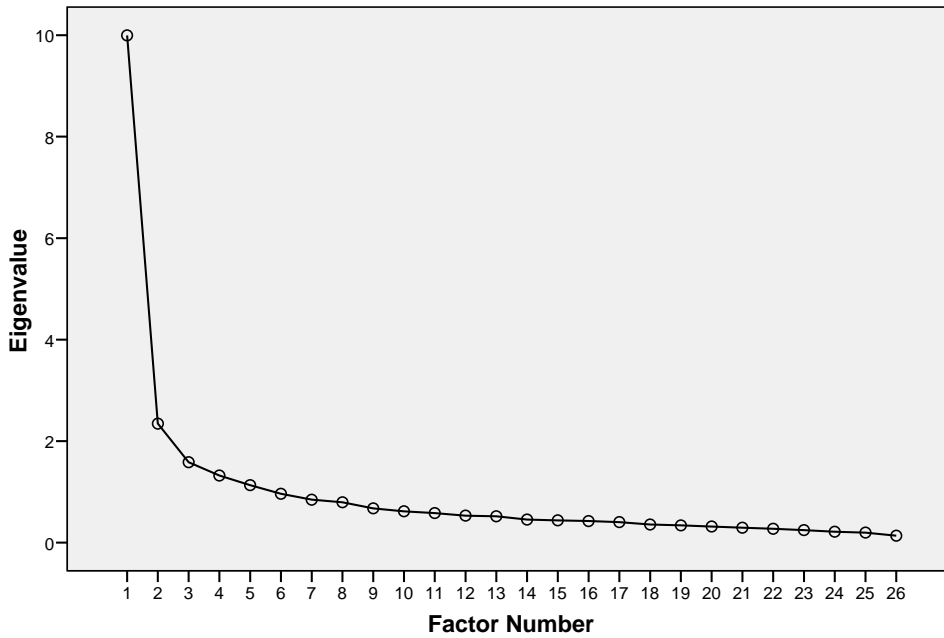
EK 7. COMMUNALITIES VE YAMAÇ GRAFIĞİ

Communalities

	Initial	Extraction
M1	.414	.554
M2	.509	.575
M3	.252	.199
M4	.353	.429
M5	.460	.581
M6	.426	.483
M7	.445	.509
M8	.304	.371
M9	.606	.605
M10	.656	.598
M11	.676	.625
M12	.660	.640
M13	.443	.442
M14	.776	.827
M15	.778	.832
M16	.683	.687
M17	.614	.616
M18	.487	.488
M19	.661	.686
M20	.618	.591
M21	.675	.666
M22	.444	.438
M23	.517	.588
M24	.229	.203
M25	.449	.418
M26	.570	.544

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Scree Plot



EK 8. FAKTÖR MATRİSİ

Factor Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M1	.401	.406	-.009	-.276	-.390
M2	.627	.223	-.136	-.132	-.309
M3	.407	.101	-.149	.008	.013
M4	.342	.491	.163	.187	.098
M5	.424	.575	.047	.162	.207
M6	.394	.496	-.046	-.102	-.263
M7	.449	.512	.090	.083	.175
M8	.256	.456	.150	.234	.141
M9	.734	.018	-.162	-.198	.025
M10	.722	-.096	-.250	-.073	-.005
M11	.686	-.135	-.329	-.096	.136
M12	.773	-.053	-.189	-.040	.038
M13	.525	-.075	.385	-.103	-.039
M14	.728	-.215	.489	-.012	-.104
M15	.728	-.237	.494	-.044	-.026
M16	.744	-.234	.258	.087	-.065
M17	.725	-.166	.208	.138	.005
M18	.587	-.193	-.190	.261	.046
M19	.761	-.084	-.141	.283	-.023
M20	.683	-.186	-.197	.215	-.069
M21	.736	-.191	-.189	.218	-.065
M22	.483	-.018	.083	-.339	.288
M23	.574	-.020	-.048	-.397	.314
M24	.430	.026	-.049	.091	-.083
M25	.633	.100	-.039	-.060	.049
M26	.726	-.074	-.069	-.082	.010

EK 9. DÖNDÜRME SONRASI FAKTÖR ÇÖZÜMLEME SONUÇLARI

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	9.995	38.444	38.444	9.589	36.881	36.881	8.639
2	2.345	9.020	47.463	1.865	7.175	44.056	6.406
3	1.584	6.093	53.557	1.225	4.711	48.767	3.639
4	1.322	5.085	58.641	.854	3.286	52.053	6.047
5	1.132	4.356	62.997	.661	2.541	54.594	5.050
6	.963	3.702	66.699				
7	.846	3.255	69.954				
8	.795	3.058	73.012				
9	.675	2.596	75.607				
10	.617	2.373	77.980				
11	.582	2.238	80.218				
12	.531	2.043	82.261				
13	.518	1.994	84.255				
14	.454	1.746	86.001				
15	.438	1.686	87.687				
16	.425	1.634	89.321				
17	.404	1.553	90.873				
18	.356	1.370	92.244				
19	.340	1.307	93.551				
20	.317	1.220	94.771				
21	.293	1.126	95.897				
22	.272	1.048	96.945				
23	.246	.946	97.892				
24	.214	.824	98.716				
25	.197	.759	99.475				
26	.137	.525	100.000				

EK 10. DÖNDÜRME SONRASI ELDE EDİLEN ÖRÜNTÜ MATRİSİ

Pattern Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M1	-.171	.075	-.038	-.068	.852
M2	.291	.022	-.058	-.077	.630
M3	.339	-.107	.098	.079	.093
M4	-.022	.071	.629	-.056	.053
M5	.069	-.105	.728	.098	.001
M6	-.024	-.050	.199	-.113	.658
M7	-.003	-.010	.628	.148	.047
M8	-.001	.029	.643	-.071	-.050
M9	.372	.007	-.042	.355	.187
M10	.625	-.059	-.104	.207	.107
M11	.667	-.187	-.084	.373	-.062
M12	.601	-.002	-.003	.221	.060
M13	-.159	.649	.017	.127	.087
M14	.003	.893	-.031	.002	.058
M15	-.031	.887	-.016	.113	-.028
M16	.344	.611	-.025	-.039	-.025
M17	.395	.499	.086	-.019	-.098
M18	.845	-.023	.040	-.097	-.200
M19	.872	.060	.127	-.167	-.063
M20	.870	.026	-.043	-.152	-.026
M21	.896	.051	-.035	-.142	-.029
M22	-.158	.181	.050	.705	-.118
M23	-.032	.046	.008	.812	-.094
M24	.371	.067	.054	-.101	.117
M25	.285	.081	.135	.214	.102
M26	.425	.147	-.035	.220	.086

EK 11. 2. ÖRÜNTÜ MATRİSİ

Pattern Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M20	.855				
M21	.847				
M19	.799				
M18	.737				
M24	.358				
M15		.919			
M14		.894			
M13		.677			
M16	.309	.606			
M17	.363	.501			
M11			.883		
M9			.692		
M23			.658		
M10			.647		
M12			.571		
M22			.491		
M26			.402		
M3					
M5				.758	
M8				.664	
M4				.640	
M7				.637	
M1					.859
M6					.602
M2					.524

EK 12. 3. ÖRÜNTÜ MATRİSİ

Pattern Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M20	.860				
M21	.854				
M19	.814				
M18	.751				
M24	.364				
M15		.918			
M14		.898			
M13		.660			
M16	.319	.594			
M17	.372	.488			
M11			.843		
M23			.684		
M9			.677		
M10			.623		
M12			.551		
M22			.523		
M26			.404		
M5				.757	
M8				.663	
M7				.640	
M4				.637	
M1					.858
M6					.608
M2					.526

EK 13. 4. ÖRÜNTÜ MATRİSİ

Pattern Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M21	.892				
M19	.860				
M20	.856				
M18	.834				
M11	.609			.434	
M10	.569				
M12	.550				
M26	.393				
M14		.892			
M15		.889			
M13		.637			
M16	.361	.597			
M17	.403	.486			
M5			.730		
M8			.644		
M7			.629		
M4			.626		
M23				.798	
M22				.669	
M9	.316			.411	
M1					.859
M6					.660
M2					.621

EK 14. 5. ÖRÜNTÜ MATRİSİ

Pattern Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M21	.860				
M20	.821				
M19	.818				
M18	.807				
M11	.742				
M10	.676				
M12	.650				
M26	.475				
M14		.941			
M15		.920			
M13		.656			
M16	.334	.621			
M17	.377	.494			
M5			.734		
M8			.662		
M4			.637		
M7			.633		
M1				.846	
M6				.619	
M2	.313			.578	
M23					.831
M22					.673

EK 15. 6. ÖRÜNTÜ MATRİSİ

Pattern Matrix^a

	Factor				
	1	2	3	4	5
M21	.835				
M20	.808				
M19	.803				
M18	.798				
M11	.729				
M10	.666				
M12	.633				
M14		.941			
M15		.920			
M13		.656			
M16	.327	.622			
M17	.365	.497			
M5			.739		
M8			.666		
M4			.640		
M7			.639		
M1				.852	
M6				.609	
M2	.311			.561	
M23					.819
M22					.672

EK 16. VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı TEOG İngilizce sınavı puanlarınıza etki eden sebepleri belirlemektir. Bu doğrultuda sizden 4 ayrı bölümdeki soruları cevaplandırmanız istenmektedir. İlk kısımda sizden kendiniz ve aileniz ile ilgili bazı soruları cevaplamanız istenmektedir. Bu kısımda(_____) gibi boşluklara cevabınızı yazarak, diğerlerinde ise yanıtınızı ifade eden kutuyu (X) ile işaretleyerek belirtiniz. İkinci bölümde yer alan ifadelere ne kadar katıldığınızı “kesinlikle katılmıyorum 1”, “katılmıyorum 2”, “kısmen katılıyorum 3”, “katılıyorum 4”, “kesinlikle katılıyorum 5” ile belirtilmiş olan tabloda ilgili rakamları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Yanıtınız bu durumların dışında ise sizi en iyi tanımladığınızı düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz. Çalışmadan elde edilen sonuçların doğruluğu, sorulara içten ve samimi cevaplar vermenize bağlıdır. Sonuçlar yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve özel bilgiler gizli tutulacaktır. Maddeleri boş bırakmamaya ve sadece tek bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz. Şimdiden ayırdığınız vakit için teşekkür eder, öğrenim hayatınızda başarılar dilerim.

Mustafa GÖKCAN

Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Okulunuz: _____

TEOG İngilizce puanınız: _____

1. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

2. Annenizin İngilizce bilgisi nasıldır?

1. İlköğretim I. kademeyi bitirmemiş.	<input type="checkbox"/>
2. İlköğretim I. kademe (ilkokul).	<input type="checkbox"/>
3. İlköğretim II. kademe (ortaokul).	<input type="checkbox"/>
4. Lise	<input type="checkbox"/>
5. Üniversite (Lisans)	<input type="checkbox"/>
6. Üniversite (Lisansüstü)	<input type="checkbox"/>

1. Hiç yok.	<input type="checkbox"/>
2. Az.	<input type="checkbox"/>
3. Orta.	<input type="checkbox"/>
4. İyi.	<input type="checkbox"/>
5. Çok iyi.	<input type="checkbox"/>

3. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

4. Babanızın İngilizce bilgisi nasıldır?

1. İlköğretim I. kademeyi bitirmemiş.	<input type="checkbox"/>
2. İlköğretim I. kademe (ilkokul).	<input type="checkbox"/>
3. İlköğretim II. kademe (ortaokul).	<input type="checkbox"/>
4. Lise	<input type="checkbox"/>
5. Üniversite (Lisans)	<input type="checkbox"/>
6. Üniversite (Lisansüstü)	<input type="checkbox"/>

1. Hiç yok.	<input type="checkbox"/>
2. Az.	<input type="checkbox"/>
3. Orta.	<input type="checkbox"/>
4. İyi.	<input type="checkbox"/>
5. Çok iyi.	<input type="checkbox"/>

EK 16. VERİ TOPLAMA ARACI (DEVAMI)

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan ifadeyi gösteren rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.	1	2	3	4	5
2. İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.	1	2	3	4	5
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.	1	2	3	4	5
4. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.	1	2	3	4	5
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
6. İngilizce dersinden korkarım.	1	2	3	4	5
7. İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
8. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
9. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.	1	2	3	4	5
10. İngilizce derinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.	1	2	3	4	5
11. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.	1	2	3	4	5
12. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri severim.	1	2	3	4	5
13. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
14. İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.	1	2	3	4	5

EK 16. VERİ TOPLAMA ARACI (DEVAMI)

YABANCI DİL SINIFI KAYGI ÖLÇEĞİ

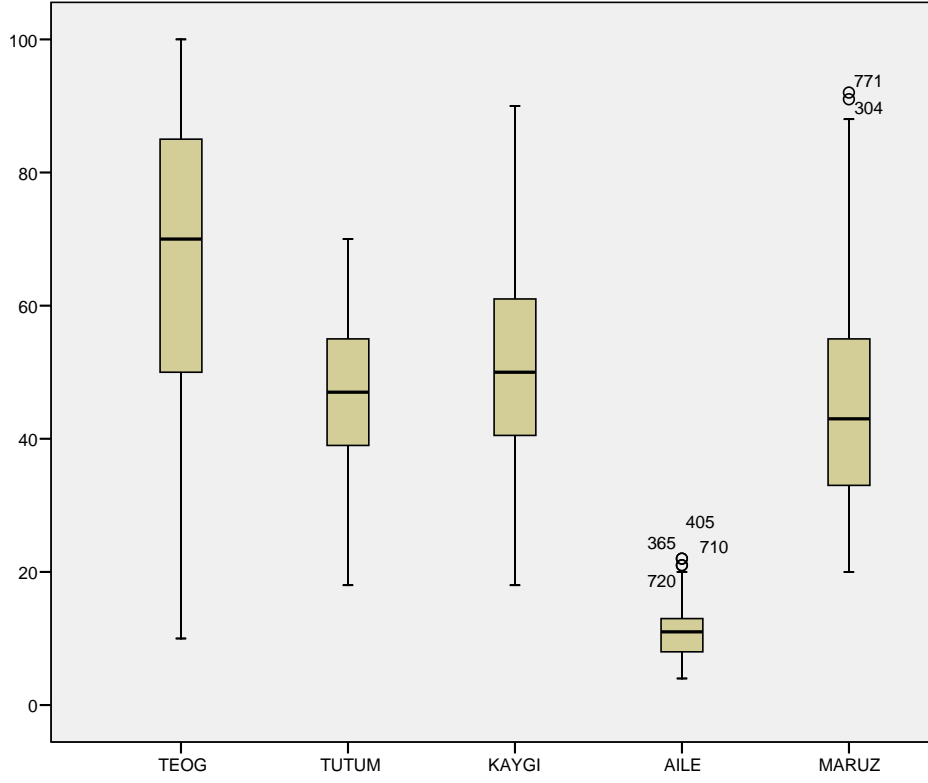
Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan ifadeyi gösteren rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Yabancı dil dersinde konuşurken hiçbir zaman kendimden çok emin olamam.	1	2	3	4	5
2. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan endişe etmem.	1	2	3	4	5
3. Yabancı dil dersinde bana söz verileceği zaman heyecandan titrerim.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.	1	2	3	4	5
5. Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünürüm.	1	2	3	4	5
6. Dil dersi sınavlarında genellikle rahatımdır.	1	2	3	4	5
7. Dil dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olurum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenin hangi yanlış düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm.	1	2	3	4	5
9. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
10. Dil dersine çok iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmem.	1	2	3	4	5
11. Her zaman diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuklarını hissederim.	1	2	3	4	5
12. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dille konuşurken utanırım.	1	2	3	4	5
13. Dil dersinde diğer derslere oranla daha gergin ve tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
14. Dil dersinde konuşurken tedirgin olurum ve kafam karışır.	1	2	3	4	5
15. Dil dersime girerken, kendimden gayet emin olurum ve rahat hissederim.	1	2	3	4	5
16. Dil öğretmenin söylediği her sözü anlamadığımda tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
17. Yabancı dilde konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.	1	2	3	4	5
18. Dil öğretmeni daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda tedirgin olurum.	1	2	3	4	5

EK 16. VERİ TOPLAMA ARACI (DEVAMI)

İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen durumların ne sıklıkla olduğunu, size en uygun olan ifadeyi gösteren rakamı yuvarlak içine alarak belirtiniz	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Arkadaşlarım İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
2. İngilizcenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunurum.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlerim İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
4. Okulumda İngilizce aktiviteler yapılır.	1	2	3	4	5
5. Sınıf arkadaşlarım İngilizce konuşur.	1	2	3	4	5
6. Okulum İngilizce konuşmamızı teşvik eder.	1	2	3	4	5
7. Okulda dersler İngilizce işlenir.	1	2	3	4	5
8. İngilizce SMS (telefon mesajı) alırım.	1	2	3	4	5
9. İngilizce e-posta (e-mail) alırım.	1	2	3	4	5
10. İnternette İngilizce web sayfalarını okurum.	1	2	3	4	5
11. İngilizce şarkı dinlerim.	1	2	3	4	5
12. İngilizce dizi izlerim.	1	2	3	4	5
13. İngilizce film izlerim.	1	2	3	4	5
14. İngilizce televizyon programı izlerim.	1	2	3	4	5
15. İngilizce gazete okurum.	1	2	3	4	5
16. İngilizce kitap okurum.	1	2	3	4	5
17. İngilizce karikatür okurum.	1	2	3	4	5
18. İngilizce dergi okurum.	1	2	3	4	5
19. İngilizce bilgisayar oyunu oynarım.	1	2	3	4	5
20. İngilizce bilgisayar programı kullanırım.	1	2	3	4	5

EK 17. UÇ DEĞER ANALİZİ



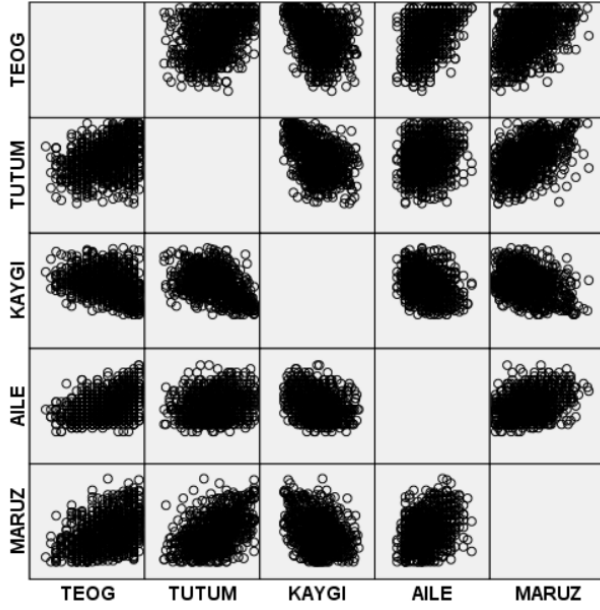
Observations farthest from the centroid (Mahalanobis distance) (Group number 1)

Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
474	18.559	.002	.841
46	17.184	.004	.841
365	16.742	.005	.758
304	16.593	.005	.610
177	14.521	.013	.971
383	14.140	.015	.976
5	14.003	.016	.963
150	13.985	.016	.929
312	13.949	.016	.883
38	13.871	.016	.837
30	13.850	.017	.761
602	13.444	.020	.847
421	13.311	.021	.830
4	13.024	.023	.876
114	12.931	.024	.854
556	12.750	.026	.868
77	12.598	.027	.875
14	12.444	.029	.884
232	12.239	.032	.913
720	12.169	.033	.898

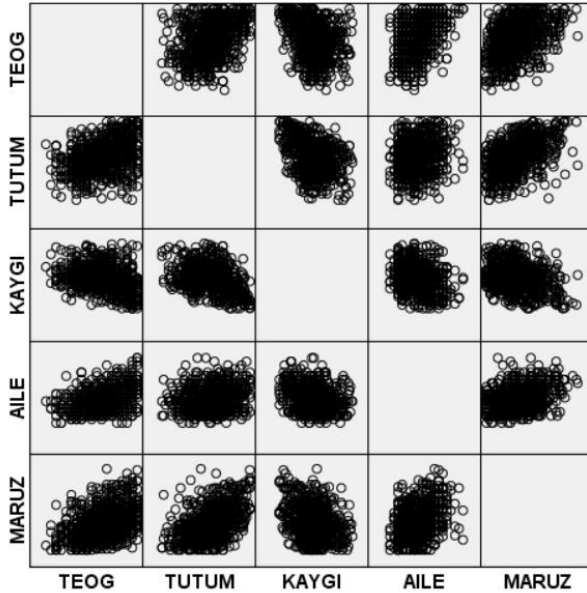
EK 18. NORMALLİK VARSAYIMI TESTİNE AİT BULGULAR

Assessment of normality (Group number 1)

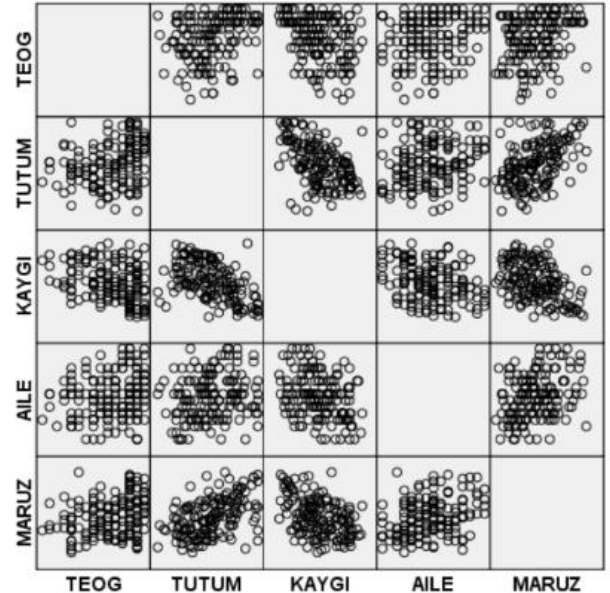
Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
AILE	4.000	22.000	.406	4.660	-.368	-2.113
TUTUM	18.000	70.000	-.078	-.893	-.480	-2.756
MARUZ	20.000	92.000	.477	5.472	-.321	-1.845
KAYGI	18.000	90.000	.105	1.208	-.428	-2.457
TEOG	10.000	100.000	-.343	-3.943	-.750	-4.308
Multivariate					-1.485	-2.496



OkulTur: Devlet



OkulTur: Özel



EK 19. ÇOKLU BAĞLANTI VARSAYIMININ İNCELENMESİNE AİT BULGULAR

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	37.054	5.021		7.379	.000					
	OkulTur	6.558	1.604	.125	4.089	.000	.206	.144	.122	.951	1.052
	TUTUM	.270	.067	.145	4.028	.000	.334	.142	.120	.687	1.455
	KAYGI	-.208	.046	-.151	-4.485	.000	-.339	-.158	-.134	.782	1.278
	AILE	1.550	.196	.263	7.894	.000	.416	.271	.235	.803	1.245
	MARUZ	.237	.051	.168	4.642	.000	.395	.163	.138	.677	1.478

a. Dependent Variable: TEOG

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				(Constant)	OkulTur	TUTUM	KAYGI	AILE	MARUZ
1	1	4.988	1.000	.00	.01	.00	.00	.00	.00
	2	.755	2.571	.00	.95	.00	.00	.00	.00
	3	.140	5.971	.00	.01	.01	.29	.04	.10
	4	.066	8.706	.00	.03	.10	.00	.81	.11
	5	.041	11.042	.02	.00	.36	.09	.01	.79
	6	.011	21.062	.98	.00	.52	.62	.14	.00

a. Dependent Variable: TEOG

Correlations

		OkulTur	MARUZ	KAYGI	AILE	TUTUM
OkulTur	Pearson Correlation	1	.086*	-.049	.220**	.010
	Sig. (2-tailed)		.015	.168	.000	.774
	N	791	791	791	791	791
MARUZ	Pearson Correlation	.086*	1	-.321**	.373**	.479**
	Sig. (2-tailed)	.015		.000	.000	.000
	N	791	791	791	791	791
KAYGI	Pearson Correlation	-.049	-.321**	1	-.256**	-.420**
	Sig. (2-tailed)	.168	.000		.000	.000
	N	791	791	791	791	791
AILE	Pearson Correlation	.220**	.373**	-.256**	1	.166**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	791	791	791	791	791
TUTUM	Pearson Correlation	.010	.479**	-.420**	.166**	1
	Sig. (2-tailed)	.774	.000	.000	.000	
	N	791	791	791	791	791

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

EK 20. ÖZGÜN (SPECIFIC) DOLAYLI ETKİLER

F:\Mplus Syntax\yapısal model.out

STANDARDIZED TOTAL, TOTAL INDIRECT, SPECIFIC INDIRECT, AND DIRECT EFFECTS

STDYX Standardization

	Estimate	S.E.	Est./S.E.	Two-Tailed P-Value
Effects from TUTUM to TEOGB				
Total	0.302	0.036	8.410	0.000
Total indirect	0.185	0.040	4.648	0.000
Specific indirect				
TEOGIB KAYGI TUTUM	0.066	0.019	3.465	0.001
TEOGIB MARUZ TUTUM	0.119	0.030	3.948	0.000
Direct				
TEOGIB TUTUM	0.117	0.057	2.039	0.041
Effects from AILE to TEOGB				
Total	0.432	0.032	13.427	0.000
Total indirect	0.123	0.028	4.386	0.000
Specific indirect				
TEOGIB KAYGI AILE	0.032	0.009	3.476	0.001
TEOGIB MARUZ AILE	0.092	0.024	3.772	0.000
TEOGB AILE	0.309	0.046	6.737	0.000
Effects from OKULT to TEOGIB				
Total	0.137	0.027	5.026	0.000
Total indirect	0.000	0.006	-0.013	0.990
Specific indirect				
TEOGIB MARUZ OKULT	0.000	0.006	-0.013	0.990
Direct				
TEOGIB OKULT	0.137	0.027	5.084	0.000

EK 21. ORJİNALLİK RAPORU

Document Viewer

Turnitin Originality Report

Processed on: 26-Aug-2016 12:07 EEST
ID: 698336711
Word Count: 18420
Submitted: 1

TEOG İngilizce Başarıyla İlişkili Değişkenl... By Mustafa Gökcan

Similarity Index	Similarity by Source
4%	Internet Sources: 4% Publications: 2% Student Papers: 2%

[refresh](#)

1% match (Internet from 28-Oct-2010) http://www.yapisalesitik.com	x
<1% match (Internet from 27-May-2016) http://acikerisim.deu.edu.tr	x
<1% match (Internet from 28-Oct-2010) http://www.yapisalesitik.com	x
<1% match (Internet from 27-Nov-2015) http://www.researchgate.net	x
<1% match (Internet from 28-Oct-2010) http://www.yapisalesitik.com	x
<1% match (Internet from 04-Mar-2016) http://openaccess.inonu.edu.tr:8080	x
<1% match (Internet from 29-Jun-2016) http://docplayer.biz.tr	x
<1% match (Internet from 24-Jul-2016) http://docplayer.biz.tr	x

Danışmanlığım altında yürütülen "TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in dil edinimi kuramına göre incelenmesi" başlıklı tezde intihal bulunmamaktadır.

Yrd. Doç. Dr. Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Mustafa GÖKCAN
<i>Doğum Yeri</i>	Alaşehir / MANİSA
<i>Doğum Tarihi</i>	30.04.1989

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Manisa Anadolu Öğretmen Lisesi	2007
<i>Lisans</i>	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2011
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi	Devam Ediyor
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	ODTÜ Koleji	2010 (Güz)
	Sofuoğlu İlköğretim Okulu	2011 (Bahar)
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Pamukkale Üniversitesi	2013

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	mustafagokcan@hacettepe.edu.tr
<i>Jüri Tarihi</i>	16.08.2016