

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK
ÖZYETERLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YASEMİN NECAN

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK
ÖZYETERLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Yasemin NECAN

Danışman

Prof. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU, NİSAN-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Yasemin NECAN tarafından hazırlanan "Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (26.04.2019)


Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Meriç TUNCEL
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, "Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın hazırlanmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 26/04/2019


Yasemin NECAN



Annem Emine KART ve Babam İbrahim KART'a ithafen

TEŞEKKÜR

Bu tezin ortaya çıkmasında sürecin en başından beri beni sabırla yönlendiren, sağladığı imkanlar ve destekleriyle her daim çalışma hevesimi canlı tutan tez danışmanım Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e sonsuz hoşgörüsü ve ilgisinden dolayı en içten saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca tezin yazım sürecinde önerileri ile içtenlikle bana destek olan Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Araştırmanın uygulama sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Düzce il merkezinde bulunan devlete bağlı liselerde öğrenim gören tüm 11. sınıf öğrencilerine, öğretmenlerine ve idarecilerine de içtenlikle teşekkürlerimi iletirim. Ayrıca tezin yazım sürecinde karşılaştığım sorunların çözümünde her türlü desteği veren arkadaşım Öğr. Gör. Ceren MUTLUER'e, tezi bitirmem konusunda manevi desteğini her an hissettiğim manevi kız kardeşim Arş. Gör. Dr. Eylem TEKEMEN ALTINDAŞ'a ve çalışmalarım sırasında bir anne şevkatiyle gece gündüz demeden evlatlarımın bakımını üstlenen biricik ablam Seher GÜLER ŞAHİN'e sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her aşamasında sonsuz desteğini hissettiğim, her zaman yanımda olan ve çalışmalarım esnasında evlatlarımla ilgilenerek bana varlıklarıyla güç veren babam İbrahim KART ve annem Emine KART'a ve aramızda mesafeler olsa da desteğini ve varlığını her daim hissettiren kız kardeşim Selin ATAK'a sonsuz şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım.

Son olarak yanlarında olmam gereken en kıymetli zamanlarından fedakarlık etmek zorunda kalan kıymetli evlatlarım Mira NECAN ile Kuzey NECAN'a ve hayatımın her anında olduğu gibi tezin de yazım sürecinde desteğini esirgemeyen eşim Serkan Hikmet NECAN'a sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	10
1.2. Problem Cümlesi	10
1.3. Alt Problemler	10
1.4. Araştırmanın Önemi	11
1.5. Sayıtlılar	12
1.6. Sınırlılıklar	13
1.7. Tanımlar	13
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	14
2.1. Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1. Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihçesi ve günümüzdeki durumu	14
2.1.1.1. Cumhuriyet ilanı öncesi.....	14
2.1.1.2. Cumhuriyet ilanı sonrası ve günümüz.....	16
2.1.2. Özyeterlik kavramı.....	18
2.1.2.1. Kavramsal gelişimi ve tanımları	18
2.1.2.2. Özyeterlik inancının kaynakları.....	23
2.1.2.2.1. Doğrudan deneyimler.....	24

2.1.2.2.2. Dolaylı deneyimler	24
2.1.2.2.3. Sözel ikna.....	25
2.1.2.2.4. Psikolojik ve fizyolojik durumlar	25
2.1.2.3. Özyeterlik inancından etkilenen süreçler.....	26
2.1.2.4. Özyeterlik inancının öğrenim sürecindeki önemi ve etkileri	28
2.1.3. Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmelerini etkileyen faktörler	30
2.2. Konuyla İlgili Literatür	40
2.2.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar	40
2.2.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar	45
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Aracı	57
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	57
3.3.2. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği	57
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi	63
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	66
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	91
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	95
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler.....	104
5.1. Sonuçlar	104
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar	104

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar	104
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar	105
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar	105
5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar	106
5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar	107
5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar	109
5.2. Öneriler	110
5.2.1. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin öneriler	110
5.2.1.1. Birinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler	110
5.2.1.2. İkinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler	111
5.2.1.3. Üçüncü alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler	111
5.2.1.4. Dördüncü alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler	112
5.2.1.5. Beşinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler	113
5.2.1.6. Altıncı ve yedinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler.....	113
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler	114
KAYNAKÇA	116
EKLER	139
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu ve İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	139
Ek 2. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzni Yazışması	142
Ek 3. Etik Kurul İzni.....	143
Ek 4. Valilik Onay Yazısı Düzeltişmiş Formu.....	144
Ek 5. Valilik Onay Yazısı İlk Gönderilen Formu	145
Ek 6. Değişkenlere İlişkin Verilerin Normallik Testi İstatistik Sonuçları.....	146
ÖZGEçMİş	153

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Özyeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri	22
Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.	55
Tablo 3.2. Ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin bütününe ilişkin betimsel istatistikler.....	58
Tablo 3.3. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin DFA model veri uyum değerleri	61
Tablo 3.4. Cinsiyet değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi istatistik sonuçları.....	64
Tablo 4.1. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.....	66
Tablo 4.2. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.3. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.4. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları..	81
Tablo 4.5. 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının İngilizce çalışmaya ayrılan süreye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	91
Tablo 4.6. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	95
Tablo 4.7. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	99

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Sosyal bilişsel teorinin nedensel modelinde üçlü karşılıklı belirleyicilik şeması.....	19
Şekil 3.1. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğine ilişkin DFA sonuçları	60

KISALTMALAR DİZİNİ

- AFA** : Açımlayıcı Faktör Analizi
- AGFI** : Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
- CFI** : Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi.
- GFI** : Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.
- IFI** : Incremental Fit Index / Fazlalık Uyum İndeksi.
- KMO** : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı.
- LISREL** : Linear Structural Relations / Doğrusal Yapı İlişkisi.
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı.
- NFI** : Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
- NNFI** : Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.
- RFI** : Relative Fit Index / Göreli Uyum İndeksi.
- RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
- PNFI** : Parsimony Normed Fit Index / Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.
- SRMR** : Standardized Root Mean Square Residual / Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü.
- TDK** : Türk Dil Kurumu.

ÖZET

LİSE 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Necan, Yasemin

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Raşit ÖZEN

Nisan-2019, 153 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Düzce ilinde bulunan 18 farklı türdeki lisede eğitim gören 2355 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin veriler 2017-2018 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS-22 istatistik programı ve LISREL 8.80 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. SPSS-22 ve LISREL 8.80 istatistik programları aracılığıyla İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır ve Ki-kare test istatistiğinden yararlanılmıştır. Ayrıca alt problemlerin açıklanması amacıyla ölçekteki maddelerin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, Kolmogorov- Smirnov, Mann Whitney-U testi ve Kruskal-Wallis H testleri yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu ve ayrıca öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarında tüm değişkenler (cinsiyet, okul türü, bölüm türü, İngilizce çalışmaya ayrılan süre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre incelendiğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrenim görülen okul türü bakımından değerlendirildiğinde Fen lisesi ve Anadolu lisesi lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bunun yanı sıra

öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm türü bakımından yabancı dil bölümünde ve kültür derslerinin yoğunlukta olduğu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Buna ilaveten İngilizce çalışmaya ayrılan zaman bakımından incelendiğinde İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Lise 11. sınıf öğrencileri, son olarak anne-baba eğitim düzeyi değişkeni bakımından incelendiklerinde anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Yabancı Dil, Özyeterlik İnançları, İngilizce Özyeterlik İnançlı, Lise 11. Sınıf Öğrencileri.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF SELF-EFFICACY BELIEF LEVELS OF HIGH SCHOOL
11th GRADE STUDENTS ON ENGLISH**

Necan, Yasemin

M. A. Dissertation

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Major

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Raşit Özen

April-2019, 153 Pages

The aim of the present study is to investigate high school 11th grade students' English self-efficacy beliefs. The population of the research is 2355 students at 18 different types of high schools in Düzce province. In the present study, data related to students' English self-efficacy beliefs were collected through the Self-Efficacy Scale for English developed by Yanar and Bümen (2012) in the spring semester of 2017-2018 academic year. The data collected were analyzed by using SPSS-22 and LISREL 8.80 statistical programs. Through SPSS-22 and LISREL 8.80 statistical programs, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to test the construct validity of the Scale of English Self-Efficacy Belief and Chi-square test statistic was used. Additionally, the percentage and frequency values, the mean and standard deviation scores of the items in the scale were calculated, Kolmogorov- Smirnov, Mann-Whitney U Test and Kruskal-Wallis H Test were performed in order to answer the sub-problems of research questions.

The findings of the study revealed that high school 11th grade students had a low level of English self efficacy beliefs and significant differences were also observed in the students' English self-efficacy beliefs when all variables (gender, type of school, type of department, time devoted to study English, mother education status, father education status) are concerned. When high school 11th grade students' English self-efficacy beliefs are examined in terms of their gender, a significant difference was found in favor of male students. When considered in terms of high school type,

significant differences were also seen in favor of students at Science High school and Anatolian High school. Besides, when department type of students is concerned, significant differences were observed in favor of students enrolled in foreign language department and in cultural courses major departments. In addition to this, when the time devoted to study English is the focus of attention, it was seen that there was a significant difference in favor of students who devote more time to study English. Finally, when 11th grade high school students are examined from the viewpoint of the parental educational attainment variable, it was concluded that there was a significant difference in favor of students whose parents have higher educational attainment.

Keywords: English, Foreign Language, Self-Efficacy Beliefs, English Self-Efficacy, High School 11th Grade Students.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla gelişim gösterdiği ve artık bilgiye ulaşmanın oldukça kolaylaştığı son yıllarda, toplumların diğer toplumlarla dil bazında etkileşiminin siyasal, sosyal ve ekonomik açıdan önemi yadsınamayacak bir gerçektir. Her alanda gelişimin hızla artış gösterdiği Türkiye’de Avrupa Birliği üyesi olma yolundaki ilerleyiş de aynı hızla sürmektedir. Bu ilerleme göz önüne alındığında tüm dünyada ortak dil olarak kabul edilen İngilizce diline hakim olmak farklı kültürlerle uyum sağlama sürecinde oldukça önemlidir.

Kılıç (2006), yüzlerce yıllık emeğin birikimi ile ortaya çıkan ve daha da zenginleşerek kuşaktan kuşağa aktarılan bir değer olma özelliğini daima koruyacak olan dilin, bilim ve teknolojiye meydana gelen ilerlemelerle, iletişim alanındaki sınırların ortadan kalkması sonucu ait olduğu kültürel ortam dışında da öğrenilmesinin bir gereklilik haline geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca Çelik ve Filiz (2018), 21. yüzyılın eğitimde en az bir yabancı dilin bilinmesinin ve etkili bir şekilde kullanılmasının gerektirdiği ve uluslararası düzeyde iletişimin öneminin giderek arttığı bir dönem olduğunu ifade etmektedirler. Daha geniş bir açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenme, evrensel ahlaki değerleri tanıma ve geliştirmeye yardımcı olduğu, kültürler arası iletişime olanak sağladığı, dünyada meydana gelen toplumsal ve siyasal gelişmeleri takip edebilmeyi kolaylaştırdığı, dünya pazarında ekonomik bir güce sahip olmaya imkan sağladığı ve bireysel açıdan da tüm zihinsel becerilerin gelişimine katkısı olduğu için son yıllarda gittikçe daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Kılıç, 2006). Bundan dolayı hemen hemen tüm toplumlarda, gelişen çağa ayak uydurmak ve her alanda gelişmeleri takip edebilmek için yabancı dil öğrenme ve öğretme konusunda ciddi adımlar atılmaya başlanmıştır.

Türkiye’de de Avrupa’nın sanayileşmesiyle meydana gelen gelişmeleri takiben ortaya çıkan batılılaşma hareketleri ile beraber yabancı dil öğretimi konusunda ciddi

çaba sarf edilmiş ve harcamalar yapılmış fakat istenen düzeyde başarı elde edilememiştir (Demirel, 1999). Bu bağlamda Işık (2008)'ın, yabancı dil öğretimindeki bu başarısızlığı geçmişten günümüze kadar gelen yanlış yöntem-teknik seçimi, öğretmen yetiştiren kurumlardaki eksiklikler, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, öğretim programlarının planlanmasındaki hatalar ve kullanılan materyallerin yetersizliğinden kaynaklandığını vurguladığı görülmüştür.

Son yıllarda ise bilgi ve iletişimin hızla artış göstermesiyle sınıf ortamında öğretmenin yerine öğrencinin ön planda olduğu 'yapılandırmacı' ve 'öğrenci merkezli' diye adlandırılan farklı eğitim anlayışları uygulanmaya başlanmış ve hali hazırdaki öğretim programları da bu yaklaşımlar çerçevesinde yeniden düzenlenerek öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır (Bulut, 2008). Senemoğlu (2007)'na göre bilgi çağındaki bireyin gerekli gördüğü bilginin ne olduğunu belirleyebilmesi ve bu bilgiye ulaşma yollarını saptayarak istediği bilgiye ulaşması ve ihtiyacı doğrultusunda kullanabilmesi edinmesi gereken önemli bir beceri halini almıştır. Her geçen gün artan bilgi akışı ve bireylerin bilgiyi özümseme ihtiyacındaki artış daha hızlı ve etkili öğrenme ihtiyacını ortaya koymuştur (Erdem, 1994) ve dolayısıyla bu ihtiyaç, öğrenmeyi öğrenen (Özer, 2008), kendi öğrenmesini planlayabilen, kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluk alabilen ve hedefler belirleyebilen kısacası öğrenme stratejilerini en iyi biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi zorunlu hale getirmiştir.

Bireylerin, çaba ve sabır gerektiren öğrenme sürecinde kendi öğrenme stratejilerini belirleyip bu doğrultuda çalışmalarına yön vermeleri beklenmektedir. Çünkü Resnick tarafından öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri öğrenmelerine ve anlamlandırmalarına yardımcı olmak için tasarlayarak oluşturdukları zihinsel süreçler olarak tanımlanan öğrenme stratejileri, öğrenenlerin bağımsız öğrenmeler gerçekleştirebilmelerinin en önemli gerekliliklerinden bir tanesi olarak kabul edilmekte ve bireylerin kendi öğrenme biçimlerinin bilincinde olmalarının ve öğrenmelerine yön verebilmelerinin, başarı düzeylerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır (akt. Brandt, 1988-1989; Briggs, 2008; Erdem, 2005). Bu öğrenme stratejileri genel olarak dikkat stratejileri, tekrar stratejileri, anlamlandırmayı artıran stratejiler, yürütücü biliş stratejileri ve duyuşsal ve güdüsel stratejiler olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır (Subaşı, 2000). Tüm öğrenmelere genellenebilen bu stratejileri kullanabilen öğrenme

ihtiyacı içindeki bireylerin, kendilerine en uygun stratejileri belirleyip yabancı dil öğrenme sürecini en verimli şekilde değerlendirme imkanı elde edebilecekleri söylenebilir.

Varışoğlu (2018) ayrıca yabancı dil öğreniminde kullanılabilir olan stratejilerin daha da sınırlandırılarak “sosyal stratejiler” ve “duygusal stratejiler” şeklinde iki başlıkta toplandığını ifade etmiştir. Varışoğlu (2018), sosyal dil öğrenme stratejilerinin bireysel dil tercihi ve kültüre dair tüm etmenlerin kullanılmasında yarar sağlayan stratejiler olduğunu ve bu stratejilerin bilgileri açıklığa kavuşturma, bilgileri doğrulama, işbirliği yapma, kültürel duyarlılık geliştirme gibi yöntemler içerdiğini ifade etmektedir. Duygusal stratejiler ise Cesur (2008) ve Subaşı (2000) tarafından bireyin öğrenmesinde motivasyonel ve duygusal durumlardan kaynaklanan engellerin ortadan kalkmasına etki eden stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Varışoğlu (2018) duygusal stratejileri öz bilinç, duyguları idare etme, kendini harekete geçirme, empati yapma, ilişkileri yürütebilme, öz saygı, duygusal yeterlilik inancı, öz denetleme, öz düzenleme ve kaygıyla başa çıkma şeklinde sıralanan stratejiler olarak ifadelendirmiştir.

Yabancı dil öğreniminde, öğrencinin merkeze alındığı yaklaşımlarda uygulanan tekniklerde öğrenme sürecinde motivasyonun artması, öğrenmenin kolaylaşması, yönlendirilmesi ve başarı elde edilebilmesi için öğrencilerden beklenen en önemli özelliklerden birinin sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejilerini iyi bir şekilde kullanabilme becerisi olduğu söylenebilir (Briggs, 2008; Dilkova, 2010; Varışoğlu, 2018). Dil öğrenme ihtiyacı duyan veyukarıda bahsedilen sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejilerini kendi bireysel farklılıkları doğrultusunda etkili bir biçimde uygulamaya koyan öğrencilerin dil öğrenme sürecinde başarıya ulaşmada zorlanmayacaklarını; öğretmenlerin de bu süreci etkili bir biçimde yönetebileceklerini ifade etmek mümkün olacaktır.

Öğrenmeyi gereklilik haline getirmiş olan bireylerin, eğitim-öğretim sürecini verimlilik içerisinde geçirebilmesi ve öğrenme sürecini biçimlendiren etkenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrenciler arasında var olan sosyal ve duygusal alandaki bireysel farklılıkların, özellikle de farklı öğrenme biçimlerinin üzerinde durulmaya başlanmıştır (Kabadayı, 2003). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde en önemli sorunlardan biri olarak öğretim sürecinde farklı öğrenme biçimlerine yer verilmeden etkinliklerin planlanması

gösterilmektedir. Özellikle orta öğretimde yabancı dil öğretiminde, bireysel farklılıklar düşünülmeden her öğrenciye benzer yöntem ve tekniklerle bir şeyler öğretilmeye çalışılması bu süreçte problemler yaşanmasına neden olmaktadır (Aktaş, 2012).

Öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar, tüm öğrenmelerde olduğu gibi yabancı dil öğrenmeye olan etkileri bakımından da önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu bağlamda da bir çok araştırmaya (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Tercanlıoğlu, 2005; Yanar, 2008) özellikle değişken bazında konu olmuş olan bireysel farklılıklar genel olarak yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, öğrenmenin gerçekleştiği ortam, fiziksel koşullar gibi somut verilerle elde edilen bulgulara dayandırılabilceği gibi motivasyon, tutum, kaygı düzeyi ve özyeterlik inancı gibi belli kriterlere dayalı bir şekilde ölçülerek ulaşılabilen duyuşsal öğelere de dayandırılmaktadır.

Literatürde yukarıda bahsedilen tüm bireysel farklılıkların, yabancı dil öğrenme ve özyeterlik inancı ile ilişkilendirildiği çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlarının elde edildiği gözlenmiştir. Örneğin yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inancı ile cinsiyet değişkeninin ilişkilendirildiği çalışmalar incelendiğinde Gömleksiz ve Kılınç (2014) öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulamazken Oğuz ve Baysal (2015), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dilde okuma, yazma ve dinleme alt boyutlarında erkek öğrencilere göre daha fazla özyeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil öğrenmede en etkili faktörlerden biri cinsiyet değişkeni olarak ele alınmış ve bunun üzerinde birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen cinsiyet değişkeninin özyeterlikle ilişkilendirildiği yeterli sayıda araştırma bulunmadığı düşünülmektedir (Ahat, 2013; Mesri, 2012; Saidi, 2012; akt. Luangpipat, 2018) Cinsiyetin yanı sıra bireyin etnik kökeni ve milleti değişkenlerinin özyeterliğe etkisi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, bu değişkenlere nadiren yer verildiği ifade edilmiştir (Pajares ve Usher, 2006).

Yukarıda ifade edilenlere karşın araştırmalarda sıkça üzerinde durulan değişkenler örneklendirildiğinde Yanar (2008)'ın yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve hazırlık eğitimi almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ve yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, hazırlık eğitimi alan ve hazırlık eğitimi almayanların tutum puanları arasında anlamlı bir farka

rastlanmazken hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hazırlık okumayan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Gömleksiz ve Kılınç (2014)'ın İngilizce özyeterlik üzerine yaptığı araştırmada, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma özyeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna varılırken anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme ve konuşma özyeterlik inançları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken öğrencilerin yazma özyeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Öğrenme sürecinin her birey için farklılıklar barındırması ve bu doğrultuda bu farklılıkların bireyin tecrübe ettiği olayları ve seçimlerini etkilemesi, öğrenme stillerinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Kolb, 1984). Son dönemlerde eğitim araştırmalarının birçoğunda bireysel farklılıkların öneminden sıkça bahsedilmesiyle beraber öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinden yola çıkarak geneline en uygun yöntem ve teknikleri kullanmasının gerekliliğinden de söz edilmeye başlanmıştır.

Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde uygun yöntem ve tekniklerin uygulanma sürecine bakıldığında geçmişten bugüne gelinen süreçte birçok yöntemin kullanılmış olduğunu görmek mümkündür. 19. yüzyılda dil öğrenmede kullanılan yöntem öncelikli hedefin gramer yapılarının direkt olarak dilbilgisel açıklamalarla bir arada verilmesi olan “dilbilgisi-çeviri” yöntemi idi. Daha sonraları 20. yüzyıla gelindiğinde gramerin bir bağlam içinde tümevarım yöntemiyle verildiği ve çevrede bulunan nesnelere ya da karşılaşılan durumların sözel olarak veya gösterilerek öğretildiği yöntem olan “doğrudan” yöntem kullanılıyordu. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmen ya da belli cihazlar tarafından seslendirilen diyaloglardan yararlanan “işitsel-dilsel” yöntem yaygınlaşmıştır. 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren de öğrencilerin doğal ortamlarında dört temel becerilerini her yönüyle geliştirmeyi hedefleyen ve öğrenciyi merkeze alarak iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamayı amaçlayan “iletişimsel yaklaşım” yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Brown, 2007; Memiş ve Erdem, 2013).

Son yıllarda ise yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım çerçevesinde planlanan dil öğrenme sürecinde, rehber konumundaki öğretmenin, öğrenen

özelliklerini dikkate alarak uygun yöntem ve teknikleri seçmesinin yanı sıra bireyin kendine uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirleyip etkili bir biçimde kullanabilmesi de gittikçe önemsenen bir durum haline almıştır. Ayrıca bu noktada yabancı dil öğrenen bireylerin olumlu duyuşsal özellikler geliştirerek öğrenme sürecinde aktif biçimde rol alması da önemli bir gerekliliktir. Bu bağlamda bireylerden beklenen en önemli duyuşsal özellikler, özetle, öğrenmeye karşı içsel motivasyon geliştirmeleri, olumlu tutumlar sergilemeleri, öğrenmeye yönelik kaygı taşımamaları ve bunların sonucu olarak da başarmaya karşı özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasıdır.

Çiftınar (2011)'a göre motivasyon, öğrenenin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla davranışa enerji ve yön veren bir güçtür ve bu güç bireyi etkileyerek harekete geçmesine yardımcı olur. Gardner (1985)'a göre yabancı dil öğrenmede motivasyon kavramının; amaç belirleme, çaba göstermeyi gerektiren davranışlarda bulunma, amaca ulaşmak için duyulan istek ve dili öğrenmeye yönelik tutumlar sergileme şeklinde bahsedilen dört temel unsuru bulunmaktadır. İçsel olarak motive olan bireylerin çaba gösterme konusunda bir yabancı dili hedefledikleri düzeyde öğrenmeye odaklandıkları ve bu doğrultuda en uygun çalışma alışkanlıklarını edindiklerinin; dışsal olarak motive olan bireylerin öğretmenini ya da ebeveynlerini memnun etme gibi kazanımlar elde etmeyi hedeflediklerinin ifade edildiği görülmüştür (Gardner, 1985).

Motivasyonun dört temel unsurundan biri olan tutum da en az motivasyon kadar yabancı dil öğrenmede etkili olan önemli bir duyuşsal faktördür. Senemoğlu (2007)'na göre tutum; bireyin başkalarına, herhangi bir nesneye, meydana gelen olaylara veya değişik durumlara karşı seçimlerini etkileyen bir durum olarak tanımlanır. Daha çok sosyal psikolojinin inceleme alanında yer alan tutum, son dönemlerde bireyin okula, derslere, öğretmenlere, öğrenilecek materyallere yönelik tutumlarının okul başarılarına etkisinden dolayı eğitim araştırmalarına da konu olmuştur (Pehlivan,1994). Yabancı dil öğrenme ile ilişkilendirildiğinde tutum; öğrencinin hedef dile, hedef dilin öğretmenine, kültürüne, dil sınıfına ve dil çalışmaya yönelik olarak olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri şeklinde tanımlanabilir (Alsayed, 2003). Yabancı dil öğrenmede başarının temel taşlarından biri olarak nitelendirilen tutum; başarı ile doğru orantılı artış gösteren duyuşsal bir ögedir. Diğer bir ifade ile Ocak ve Hocoğlu (2015)'nin da belirttikleri gibi öğrencilerin olumlu tutumları başarı gösterdikçe artarken

başarısızlıkları durumunda da düşüş göstermeye başlar. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme sürecinde aktif rol oynaması gereken bireylerin hedef dile karşı tutumlarının olumlu yönde olmasının da bu sürece katkı sağlayan önemli bir etken olduğunu ifade etmek doğru olacaktır.

Dil öğrenme sürecinde aktif rol alan bireylerin zaman zaman başarısızlıklar ve engellerle karşılaşmasının yabancı dil öğrenme sürecinin doğal yapısında var olan bir durum olduğu söylenebilir. Bu durumlarla karşı karşıya kalan bireylerin problemin çözümüne ulaşsa da sürecin verimli bir şekilde tamamlanması konusunda kaygı taşımalarının da en az bu durum kadar normal karşılanabileceğini ifade etmek mümkündür fakat öğrencilerin yaşadığı bu kaygı düzeyinin de diğer duyuşsal öğeler gibi öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerindeki akademik başarılarına olumlu veya olumsuz etki edeceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda Nitko (2001)'nin, öğretmenlerin, yüksek düzeyde performans elde etmeyi kolaylaştırmak için öğrenci performanslarını olumsuz bir biçimde etkileyen dil öğrenme kaygısının farkında olmaları gerektiğinin üzerinde önemle durduğu görülmüştür.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yüksek düzeyde performans göstermesi beklenen bireylerin sahip olması gereken bir diğer duyuşsal özellik de dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inanç düzeyinin yüksek olmasıdır. Bireylerin güdülenmesinde ve davranışlarının seçiminde etkili olan özyeterliğin, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Moreno ve Kilpatrick, 2018). Sosyal Bilişsel Kuram'a göre birey belirli bir görevle karşı karşıya kaldığında amacını belirler, kullanacağı stratejileri sistemli bir şekilde düzenler ve hedeflerine ulaşmak için belirlediği bu stratejileri amacına uygun olarak kullanır ve bu sürecin her aşamasını birey, geçmiş deneyimlerinden veya başkalarına ait gözlemlediği deneyimlerden yararlanarak planlar (Bandura, 2001). Bu süreçte davranış seçimleri gerçekleştirecek olan bireyin karar vermesinde kendine yönelik algısı, hisleri ve düşüncelerinin de en az geçmiş deneyimleri kadar etkili olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bireylerden bir görevi yerine getirmede beklenen en önemli özellik o konuda kendine yönelik taşıdığı özyeterlik algı düzeyinin yeterli seviyede olmasıdır denilebilir.

Genel özyeterlik; Scholz ve Schwarzer (2005) tarafından bir kişinin genel olarak zorlu ve stresli yaşam durumlarıyla başa çıkmadaki yeterlik inancı olarak

tanımlanır. Özyeterlik inancı ise Bandura (1997)'ya göre bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır. Ertürk (2015), özyeterlik algısının bireyin bir görevi yerine getirmede sahip olduğu yeterlik seviyesinden daha çok, bu görevi gerçekleştirmeye yönelik sahip olduğu yeterlik seviyesi hakkındaki inançla ilişkili olduğunu ve yüksek özyeterlik inancına sahip olan bireylerin, amaçlarına ulaşmada kararlılık gösterdiklerini; başarıya ve kişisel doyuma daha kolay ulaştıklarını gözlemlendiğini ifade etmiştir. Buna karşılık Bandura (1994) ve Pajares (2002)'nin, özyeterliği düşük olan bireylerin ise zor olduğuna inandıkları görevleri yerine getirme konusunda çaba göstermeyeceklerini ve bu görevleri yapmaktan vazgeçeceklerini belirttikleri görülmektedir. Bundan dolayı bireylerin özyeterlik inanç düzeylerini arttırmak için öğrenme ortamındaki etkinliklerin sunumunda, bireylerin ve kurumun ortak hedefleri doğrultusunda, öğrenenlerin düzeyine uygun yöntemlerin seçilerek uygun seviyelerde etkinliklere yer verilmesi önerilir.

Yukarıda bahsedilen öneri doğrultusunda Bandura (2006), özyeterlik inancının üç farklı ekseninde değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Birincisi, öğrencinin kendi kendine öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevleri tamamlama konusundaki kendisi ile ilgili öz-yeterlik inançları; ikincisi, öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyon ve öğrenmelerini sağlamada kendileri ile ilgili yetkinliklerine olan inançları; üçüncüsü de akademik süreçlerde önemli başarılar elde etme konusunda okulun ortak inançları olarak ifade edilebilir. Bu tanımlamalar doğrultusunda her ekseninde görevler aksatılmadan ve başarıyla yerine getirildiğinde eğitim ortamında bireyin başarıya ulaşmaması mümkün görünmemektedir (Bandura, 2006).

Öğrenme açısından oldukça önem taşıyan duyuşsal öğrenme ve duygular, uzun yıllar bilişten ayrı düşünülmüş ve duyguların düşünme bakımından önemsiz olduğu kanısına inanılmıştır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu inanışın aksine motivasyon, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özellikler, yabancı dil öğretim programlarının amacına ulaşmasında bilişsel alan kadar önemli yer tutmaktadır (Yanar ve Bümen, 2012). Bundan dolayı öğrencilerin özyeterlik inanç düzeyleri ile başarı artışındaki düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Öncü (2012)'ye göre öğrencilerin eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenirken ve programlar geliştirilirken

özyeterlik düzeylerinin dikkate alınması onların başarılı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için önem verilmesi gereken bir konudur. Aynı önemin duyuşsal faktörlerin oldukça etkili olduğu yabancı dil öğretiminde de gerekli olduğunu ifade etmek doğru olacaktır.

Duyuşsal olarak çaba ve sabır gerektiren yabancı dil öğrenimi sürecinde aktif olarak rol almak çok önemlidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel becerisinden oluşan yabancı dil öğrenim süreci aynı zamanda birikim gerektiren bir süreçtir. Birbirleriyle iç içe bir bütünlük içerisinde olan bu dört temel dil becerisi iletişimde önemli bir yere sahiptir ve çeşitli etkinlikler ile pekiştirilebilir (Aktaş, 2004; Chenfeld,1978; Özbay, 2007). Fakat Gömleksiz ve Elaldı (2011), yabancı dil öğretiminde dört temel beceri birbirleriyle bütünlük oluştursa da hepsini aynı anda, aynı yöntem kullanılarak kazandırmaya çalışmanın mümkün olmadığını ve farklı yöntemlerle, düzenlenen etkinliğin amacına uygun olarak kullanılarak kazandırılmaya çalışılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Farklı bir yabancı dili dört temel beceri düzeyinde de öğrenebilme değişen kültürel, sosyal ve toplumsal faaliyetler arttıkça daha önemli hale gelmiştir (Karanfil, 2015; Sözer, 1984). Ana dil haricinde başka bir yabancı dil öğrenme amaç dilde okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma gibi çeşitli dil becerilerini içermesi ile birlikte amaç dilin kültürünü, kültürel özelliklerini, günlük yaşantısını ve en önemlisi de amaç dili kullanarak yazılı ya da sözlü iletişim becerilerine sahip olmayı içermektedir (Büyükduman, 2006). Bundan dolayıdır ki Türkiye’de verilen yabancı dil öğretimi konusunda istenen başarı sağlanamamıştır. Yabancı dil eğitiminde geleneksel yöntemlerin etkisinden kurtulmuş yeni öğretim yaklaşımlarını yakından takip eden ve gelişmeye açık eğitimcilere ihtiyaç vardır. Bu eğitimcilere düşen en önemli görev ise öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltarak güdülenmelerini en üst düzeyde sağlayacak etkinliklerle onlara yol göstermekle birlikte tutum ve özyeterlik inancı gibi duyuşsal özelliklerinin de olumlu yönde artmasını sağlamaktır.

Yukarıda bahsedilenleri özetlemek gerekirse, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil öğrenimi sırasında bireysel farklılıklara uygun strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesi, öğrenmede fiziksel ortamların bu doğrultuda hazırlanması, öğrenme sürecinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerine göre planlanması,

uygulanması ve değerlendirilmesi sonucunda eğitim ortamlarında bu sürece ilişkin ortaya çıkabilecek sorunların mümkün olduğunca en aza indirgenebileceğini ve yabancı dil öğretiminde istenen başarıya ulaşmanın daha kolay olacağını ifade etmek mümkündür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, devlete bağlı ortaöğretim kurumlarının 11. sınıf düzeyinde eğitim-öğretim görmekte olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin, cinsiyet, okul türü, bölüm türü, anne-baba eğitim düzeyleri ve İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman değişkenleri açısından incelenerek ortaya konması amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri nedir?” şeklindedir.

1.3. Alt Problemler

1. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları hangi düzeydedir?
2. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri haftalık İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye, Asya ve Avrupa'yı birbirine bağlayan önemli bir stratejik konuma sahiptir. Türkiye'nin bu stratejik önemi dikkate alındığında, doğu ve batı arasında bir kültürel köprü rolünü üstlenmesinden, 1952 yılında NATO'ya üye olmasından ve halen Avrupa Birliği ile tam üyelik için müzakerelerde bulumasından dolayı ve diğer uluslararası ilişkileri nedeniyle uluslararası iletişim seviyesine ulaşmak için İngilizceye oldukça önem verilmiştir. Bu politik nedenlerden dolayı Türkiye'de yabancı dil öğretiminde sıkça önemli adımlar atılmış olup son yıllarda da en prestijli dil haline gelmiştir (Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012).

Yukarıda bahsedilenler doğrultusunda Türkiye'deki yabancı dil eğitimi çalışmaları, ilkokul düzeyinden başlanıp yükseköğretime kadar geçen dönem içerisinde öğrencilerin okuduğu okulun türüne, uygulanan öğretim programına, kullanılan ders kitaplarına, haftalık ders saatine ve uygulanan yöntem, teknik ve stratejiler bakımından değişiklik göstermektedir (Erdgüder, 2005). Fakat araştırma kapsamında araştırmacı tarafından konu alanı ile ilgili ulaşılabilen literatür incelendiğinde ortaya çıkan sonuca göre Türkiye'de yabancı dil eğitiminde ciddi bir ilerleme kaydedilemediği ve yabancı dilde başarı düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna rastlanmaktadır (Can ve Can, 2014; Demirel, 1999; Işık, 2008; Özden, 2018). İlkokul ve ortaokul düzeyindeki devlet okullarında yıllarca İngilizce eğitimi almış olan öğrencilerin, lise düzeyine gelmiş olmalarına rağmen yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarında eksikliklerin gözlemlenmesinin yanı sıra dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inançlarının da beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010).

Yukarıda ifade edilen durumlardan dolayı bu araştırma ile toplanan veriler yardımıyla özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde aldığı İngilizce eğitimin neredeyse sonlarına gelmiş olan lise 11. sınıf öğrencilerinin,

- Türkiye'deki yabancı dil eğitiminde öğretim programları geliştirilirken öğrenme ve öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin ve bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirilmesinin yabancı dil öğretimine katkı sağlayacağı;

- İngilizce özyeterlik inançlarının, dört temel beceri düzeyinde incelenen okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutları açısından ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ile yabancı dil öğretiminde bu dört temel beceri doğrultusunda düzenlenen etkinliklerin uygulanma şekli ve sıklığına karar verme sürecinde eğitimcilere yol göstereceği;
- İngilizce özyeterlik inançlarının, incelenen değişkenler açısından anlamlı farklılıklar barındırıp barındırmamasına yönelik yapılan yorumlamaların bu kapsamda yapılacak olan sonraki araştırmalara da ışık tutacağı;
- İngilizceye daha çok önem vermeleri ve yabancı dil öğrenmenin gerekliliğine daha çok inanmaları konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma, önemli ölçüde artan yabancı dil özyeterlik inancı kavramı üzerine yapılan araştırmaların yabancı dile karşı tutum, yabancı dil öğrenme ile ilgili motivasyon, yabancı dil öğrenme kaygısı ve öğrenme stratejisi gibi farklı kavramlarla ilişkilendirildiği birçok araştırmaya rastlanırken (Açıkel, 2011; Ocak ve Hocoğlu, 2015; Oğuz ve Baysal, 2015; Pamuk, 2014; Karanfil, 2015; Yanar, 2008) özyeterlik kavramının tek başına incelendiği çok fazla araştırma bulunmaması açısından ve henüz lise son sınıf düzeyine gelmemiş oldukları için üniversite giriş sınavı kaygısını nispeten daha az taşıyan lise 11. sınıf öğrencilerine uygulandığı için verilerin toplanması ve değerlendirilmesi aşamasında güvenilir sonuçlar elde edilebileceği düşünülmüştür.

Tüm bu nedenlerden dolayı lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin araştırılmasının gerektiğine karar verilmiş ve elde edilecek olan verilerin ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin soruları içtenlikle yanıtlayacakları,

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin soruları eksiksiz yanıtlayacakları,
3. Öğrencilerin not kaygısı taşımadan ölçme araçlarını yanıtlayacakları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmada Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerdeki 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma;

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Düzce il merkezinde yer alan devlete bağlı 18 farklı türdeki liselerde eğitimine devam eden 11. sınıf öğrencileri ile,
3. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özyeterlik İnancı: Bireyin belli bir performansı sergilemek için gerekli etkinliği düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1994).

Öğrenci: Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, okul çocuğu, şakirt (TDK, 2011). (Bu araştırmada öğrenci kavramı ile lise 11. sınıf öğrencisi kastedilmektedir).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK, 2011). (Bu araştırmada Yanar (2008)’de de belirtildiği gibi yabancı dil kavramı İngilizce anlamında kullanılmıştır).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ve İngilizceye yönelik özyeterlik inancına ilişkin kuramsal temeller ve konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihçesi ve son durumu

Bu bölümde Türkiye’de İngilizce öğretiminin geçmişten günümüze değerlendirmesi yapılırken öncelikle genel bir ifade olan “yabancı dil” kavramının Türkiye’deki gelişiminden bahsedilecektir. Bu değerlendirme “Cumhuriyet ilanı öncesi” ve “Cumhuriyet ilanı sonrası ve günümüz” başlıkları altında ele alınacaktır.

2.1.1.1. Cumhuriyet ilanı öncesi

Cumhuriyet ilanı öncesine kadar geçen dönem boyunca Osmanlı İmparatorluğu toprakları çok çeşitli ulusların yurdu haline gelmiştir. En geniş sınırlarına ulaştığı süreçte ve sonrasında bile Osmanlı İmparatorluğunun topraklarında yaşayan bu ulusların bir getirisi olarak birçok farklı dil konuşulduğu ve kültürün yaşandığı bilinmektedir. Osmanlı dönemi, imparatorluğun kurulduğu yıldan Cumhuriyetin ilan edildiği yıla kadar geçen 624 yıllık bir süreyi kapsar. Soner (2007) bu dönemin, eğitimin vakıflara bağlı kuruluşlar tarafından din esasına göre yürütüldüğü dönem olan ‘mektepler dönemine kadar geçen süre’ ve bir kamu görevi olarak ve batılı usullere göre yürütüldüğü dönem olan ‘mektepler dönemi’ diye iki başlıkta incelendiğini ifade etmiştir.

Mektepler dönemine kadar geçen sürede, öğrenciler 4-6 yaşından sonra ilk eğitimlerini aldıkları yer olan sibyan okullarında eğitim görmeye başlardı. Bu okullarda öğrencilere İslami kurallar, Arapça ve eski yazı ile yazma dersleri verilir (Soner,2007). Osmanlı'da bir diğer eğitim kurumu da medreselerdi. Medreseler parasız yatılı ve vakıflara bağlı olan kurumlardı. Bu kurumlarda da Arapça Türkçeden daha önemliydi ve Arapça öğretimi, Arapça olan kaynakların ve ders kitaplarının okunup daha iyi anlaşılması amacıyla yapılıyordu. Bu nedenle Arapça dil bilgisi öğretime oldukça önem veriliyordu. Mektepler dönemine kadar olan süreçte bahsedilecek bir diğer eğitim kurumu da enderunlardı. Bu okullar Türkçenin dışında Arapça ve Farsça derslerinin de verildiği saray hizmetleri için bilgili ve görgülü adam yetiştirmek amacıyla kurulmuş kurumlardı. Bu okulların dil öğretimi açısından önemli özelliklerinden biri de devşirmelere Türkçe öğretiliyor olmasıydı (Demirel, 2008).

Mektepler dönemine de Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berri-i Hümayunun (1796) açılması ile girilmiştir. Fransızcanın eğitim programlarına girdiği bu okullarda ilk iki yıl okuma-yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri verilir. Fransızcanın eğitim kurumlarına girmesi de ilk kez bu askeri okullarda olmuştur (Soner, 2007).

Türk Eğitim Sistemine İngilizcenin girişi ise 18. yüzyılın ikinci yarısına denk gelen eğitim sisteminde batılılaşma hareketlerinin boy gösterdiği Tanzimat dönemine dayanır (Kırkgöz, 2005; akt. Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012). Tanzimat döneminden sonra ortaya çıkan birçok gelişme eğitim-öğretimde de kendini göstermiştir. Bu dönemde yabancıların açtıkları ilk özel yabancı okul, 1863 yılında eğitim-öğretime başlayan Robert Kolejidir. Bunu 1871 yılında açılan Üsküdar Amerikan Kız Lisesi, daha sonra da Fransız, Alman ve İtalyan okulları takip etmiştir (Soner, 2007).

Osmanlı Türkiye'sinde yabancı dil öğretiminde, devlet eliyle yürütülen programlara bakıldığında ilk olarak 1 Eylül 1868'de Galatasaray Sultanisi'nde ve bir yıl sonrasında açılan İdadi ve Sultani adlı kurumlarda Fransızca dersleri verilmeye başlandı. Böylece yabancı dil öğretimi Fransızca ile ilk kez devlete bağlı ortaöğretim kurumlarının müfredatlarında yerini almış oldu (Demirel, 2008). İkinci Meşrutiyet'in ilanıyla (1908) yabancı dil öğretimi giderek ağırlık kazanmış, Fransızca zorunlu, İngilizce ve Almanca seçmeli dil dersi olmuştur (Soner, 2007).

2.1.1.2. Cumhuriyet ilanı sonrası ve günümüz

1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte siyasi, ekonomik ve toplumsal alanların yanı sıra eğitim alanında da ciddi gelişmeler yaşanmış olup yabancı dil öğretimi politikalarında birçok değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikler kapsamında Türkiye'de yabancı dil öğretiminde ciddi bir yol kat edilmiştir.

Bu anlamda atılan ilk adımlardan biri Öğretimin Birleştirilmesi (Tevhid-i Tedrisat) Kanunu olmuştur. Bu kanun ile yabancı okullar da dahil olmak üzere tüm eğitim ve bilim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmıştır. Vakıflara bağlı olan medreselerin kapatılmasının ardından 1927 yılında, İmam Hatip okulları hariç tüm okullarda Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiştir (Soner, 2007). Bu dönemde kaldırılan bu dillerin yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce programlarda yerini almıştır (Demirel, 2008).

Yabancı dil eğitimi vermeye devam eden yabancı okulların ve Türk okullarının yanı sıra II. Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi alışverişinin çok önem kazanması gibi nedenlerle yabancı dile duyulan ihtiyaç daha da artmış ve 1955'ten itibaren "Kolej" adı verilen ve birçok dersin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur (Manak, 2008; akt. Yanar, 2008). Ortaöğretim düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim veren bu kurumlar ve gelişim süreçleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

Anadolu Liseleri: Eğitim sistemine 1975 yılında dahil edilen ve öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını ve yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini amaçlayan bu liseler belirli derslerin öğretimini İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden biriyle yapan, merkezi sınav sistemiyle hazırlık sınıflarına öğrenci alan, yabancı dil dışında, orta okul (temel eğitim ikinci dönem) ve lise müfredatlarını uygulayan yedi yıllık parasız devlet ortaöğretim kurumları olarak tanımlanmaktadır (Ergüder, 2005; Resmi Gazete, 1976).

Süper Liseler: Devlete bağlı ve merkezi sistemle yapılan Ortaöğretim kurumları üniversite sınavı ile öğrenci alan yabancı dil eğitiminin yoğun olarak verildiği dört yıllık

karma okullardır. Bu okullar eğitim sistemine 1992 yılında dahil edilmiştir. Bu liseler öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarılarına göre yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını ve son yıllarda yabancı dile olan yoğun talebi karşılayacak düzeyde yabancı dilde yazılmış metinleri rahatlıkla okuyup anlayabilecek ve konuşabilecek kadar dil becerisi kazanmalarını amaçlamaktaydı (Ergüder, 2005).

Hazırlık Sınıfları: Bu sınıflarda verilen yoğun veya ağırlıklı yabancı dil eğitimi Anadolu lisesi ve Süper liselerde dört yıllık eğitim-öğretim sürecinin ilk yılını kapsamaktadır (Ergüder, 2005).

Anadolu liseleri ve Süper liselerdeki bu yoğun yabancı dil eğitimi vermeye yönelik planlanan hazırlık sınıfları 2005-2006 eğitim öğretim yılında kaldırılmıştır. Yabancı dil dersleri ise ortaöğretimdeki tüm liselerde hazırlık + 3 yıl olan eğitimin 4 yıl olması ile beraber tüm kademelere yayılmıştır. Bu uygulama ile beraber haftalık toplam 40 saat olan İngilizce dersleri 22'ye düşürülerek 4 yıla kademeli olarak yayılmıştır (Ergüder, 2005).

Son yıllarda ise 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle Anadolu ve Fen Liselerinde İngilizce ders saatleri orta öğretimin tüm kademelerinde 4'er saat; Sosyal Bilimler Liselerinde 9 ve 10. Sınıflarda 4'er saat, 11 ve 12. Sınıflarda 2'şer saat; Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde tüm kademelerde 2'şer saat; Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde ise 9. sınıflarda 5 saat, diğer kademelerde 2'şer saat olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bu gelişim sürecine bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu döneminde ve Cumhuriyet sonrası dönemden günümüze kadar geçen süreçte yabancı dil eğitimine verilen değer artarak devam etmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde bu gelişim sürecinde, öğrenen merkezli ve iletişimsel beceriyi geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri seçilmiş olup geliştirilen ve yenilenen programlarda da sıklıkla öğrenen merkezli ve iletişimsel dil becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri yerlerini almıştır. Yenilenen her programda sıklıkla ders saatleri değişiklik gösterse de yabancı dil eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşmak için gereken her türlü adım atılmaya çalışılmaktadır. Öyle ki Türkiye'deki devlet okullarında da yabancı dilde eğitimin 2013-

2014 eğitim-öğretim yılı itibari ile ilkokul 2. sınıf seviyesinde başlatılması kararlaştırılmış olup aynı eğitim-öğretim yılı itibari ile bu kararın uygulamaya konduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bunun sonucu olarak aldığı eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerden, programın her aşamasında olduğu gibi ders kitaplarında da dört temel beceri esas alınarak hazırlanan etkinliklerin zenginleştirilmesi ile okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini en üst düzeyde geliştirmesi beklenmektedir.

2.1.2. Özyeterlik Kavramı

2.1.2.1. Kavramsal gelişimi ve tanımları

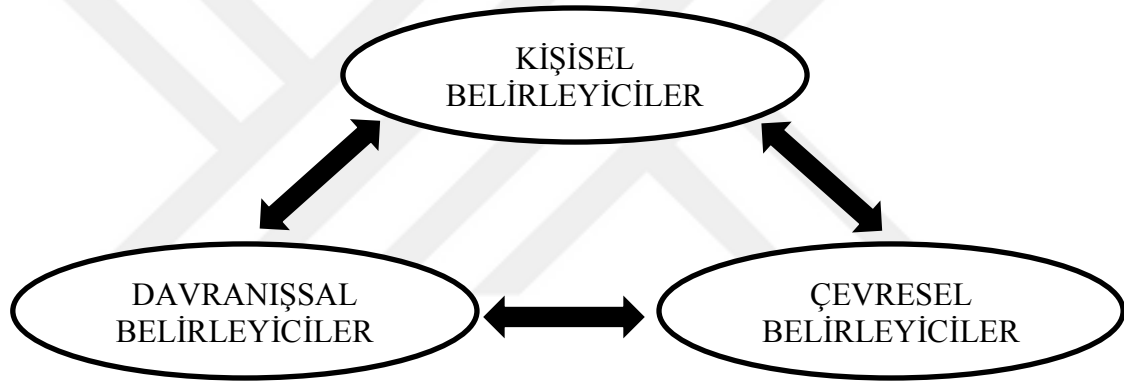
Özyeterlik, son yıllarda birçok araştırmada yer aldığından önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Farklı biçimlerde tanımlanan özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda ilk kez bahsettiği önemli bir kavramdır (Uygur ve Çakır, 2015). Sosyal bilişsel teoride, başkalarının davranışlarının gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenmeden bahsedilmektedir. Diğer bir ifade ile bu kurama göre bireylerin davranışları, bireylerin kendi zihinsel süreçleri ile birlikte düzenlenir, bireylerin çevrelerine yansır ve belirli etkileşimler sonucunda değişikliğe uğrar (Pajares, 2002). Başka bir deyişle bireyin başkalarının davranışlarının sonuçlarından yola çıkarak kendi davranışlarına yön verdiği söylenebilir.

Gözlem yoluyla öğrenmeyi temel alan bu teoriye göre bireyler, deneme yanılmaya gerek kalmadan genel davranış özelliklerini kazanabilmektedir. Bu teoriye göre öğrenme, tepkiler sonucu ortaya çıkan durumlar yoluyla ve model alma yoluyla meydana gelir (Bandura, 2001). İlgili literatür incelendiğinde Bandura (1997) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram'ın dayandığı temel ilkelerin şu şekilde sıralandığı görülmektedir:

- Karşılıklı belirleyicilik
- Sembolleştirme kapasitesi
- Öngörü kapasitesi
- Dolaylı Öğrenme kapasitesi
- Öz-düzenleme kapasitesi

- Öz-yargılama kapasitesi (Bandura, 1997).

Yukarıda belirtilen bu ilkeler ışığında sırasıyla şu tanımlamalara yer verilebilir. Kişilerin seçim ve davranışlarının yordayıcısı olduğu düşünülen karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre bireyin kendine yönelik algısı, hisleri ve düşünceleri davranışlarının biçimini belirler ve etkiler. Örneğin bireylerin kendi davranışlarının sonuçlarına ilişkin değerlendirmelerinin, bireyin çevresi ve kişisel özellikleri üzerinde etkili olduğu ve bu durumun daha sonraki davranışlarının şekillenmesinde de etki gösterdiği ifade edilir (Büyükduman, 2006). Diğer bir ifadeyle Bandura (2012) tarafından “karşılıklı belirleyicilik” olarak adlandırılan üçlü kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler etkileşimi şeması aşağıda Şekil 2.1.’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Sosyal bilişsel teorinin nedensel modelinde üçlü karşılıklı belirleyicilik şeması

Başka bir açıdan ele alındığında karşılıklı belirleyicilik ilkesinde Bandura (2012), bireylerin bulunduğu çevrenin tek başına etkileyici bir güç olmadığını, bunun yanı sıra seçtikleri faaliyetlerin yaşamlarının seyrini etkilediğini ifade etmiştir. Sosyal bilişsel kuramın dayandığı temel ilkelerden bir diğeri olan sembolleştirme kapasitesinde ise birey geçmiş yaşantılarını ve deneyimlerini ve bu yaşantı ve deneyimler sonucu ortaya çıkan duygu ve düşüncelerini hafızasında kaydeder ve depolar. Birey öngörü kapasitesinin de yardımıyla geçmiş tecrübe ve yaşantılarının yol göstermesiyle bu edinimi, geleceğe ilişkin kararlarını almada ve problemlerini kendi kendisine çözme konusunda kullanabilir. Dolaylı öğrenme kapasitesiyle ise birey, hem kendi edindiği deneyimler hem de başkalarını gözlemleyerek sahip olduğu deneyimler sayesinde geleceğe ilişkin yordama yapabilir. Böylece birey hatalı davranışlardan kaçınma ve olumlu sonuç elde edeceğini düşündüğü davranışları sergileme eğilimi gösterir. Öz-

düzenleme ve öz-yargılama kapasitesi ile de bireyler kendi sınırlarının ve becerilerinin farkında olarak davranışlarını düzenler ve kendi davranış, düşünce ve tutumlarına yönelik yargıda bulunarak davranışlarına şekil verebilmektedir (Bandura, 1997; Büyükduman, 2006).

Yukarıda belirtilenlerden yola çıkılarak sosyal bilişsel öğrenme kuramında esas alınan tüm bu ilkelere ilişkin açıklamalar, bireyin kendi beceri ve yeterliklerin ne derece farkında olup olmadığına ve kendine ilişkin bir yargıda bulunmasına yol göstermektedir. Ayrıca bireyin kendisi ile ilgili bu yargısının ‘özyeterlik inancını’ ortaya koymakta olduğunu ve öğrenmelerinin de bu inanç doğrultusunda gerçekleştiğini ifade etmek mümkündür.

Öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği düşünülen özyeterlik kavramının son yıllarda bu denli popülerlik kazanması öğretim programlarında öğrenen merkezli yaklaşımların da önemli ölçüde yer almasından ileri gelmektedir (Tuncer ve Tanaş, 2011). Öğrenci merkezli yaklaşımların temelinde öğrencilerin bilgiye doğrudan ulaşması söz konusu değildir. Öğretmenin rehber görevinde olduğu bu yaklaşımlarda, öğrencilerin bilgilere dolaylı yoldan, kendi çabaları ile ulaşması beklenmektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan bireylerde bu çabanın üst düzeyde olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla özyeterlik algısının öğrenmedeki rolünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Bandura (1997), özyeterlik kavramından, sosyal bilişsel kuramında yer alan karşılıklı belirleyicilik ilkesinde en önemli kişilik özelliklerinden biri olarak bahsetmiş ve özyeterliği “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle ‘bireylerin davranışlarının veya öğrenmelerinin dıştan güdülenme kaynaklı olarak değil, tamamen iç güdülenmeye dayalı olarak şekillenmesidir’ şeklinde ifade edilebilir. Bandura (1994)’ya göre bireylerin güdülenmeleri, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlıdır. Bundan dolayı özyeterliğin, öğrenenlerin arzularını, akademik başarılarındaki ilgi düzeylerini ve gelecekteki kariyerlerine kendilerini ne kadar iyi hazırladıklarını etkilediği söylenebilir (Bandura, 1997).

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde özyeterlik kavramıyla ilgili olarak çeşitli ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Tepe (2011)'nin aktarımıyla özyeterlik kavramı ile ilgili olarak şu kavramların göze çarptığı görülmektedir. Konuyla ilgili alanyazında “öz yeterlik inancı” (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Altunçekiç ve diğerleri 2005; Bıkmaz, 2002, 2004; Bütün Kuş, 2005; Büyükduman, 2006; Çapri ve Kan, 2007; Çoban ve Sanalan, 2002; Gerçek ve diğerleri, 2005; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Üredi ve Üredi, 2006), “algılanan öz yeterlik” (Celep, 2000), “öz yeterlik algısı” (Aksoy ve Diken, 2009; Altun, 2005; Arslan, 2006; Aşkar ve Umay, 2002; Cömert ve diğerleri, 2009; Derman, 2007; Dilmaç ve Izgar, 2008; Gençtürk, 2008), “öz yeterlik yargısı” (Celep, 2000), “öz yeterlik duygusu” (Önen ve Öztuna, 2005) ya da “yetkinlik beklentisi” (Bacanlı, 2006; Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran Esen, 2006; Karahan, 2008; Kuzgun, 2003; Özyürek, 1995; Yiğit, 2001) gibi farklı kavramların kullanıldığı görülmüştür.

Çeşitli şekillerde ifade edilen özyeterlik kavramı üzerine farklı araştırmacılar tarafından çok çeşitli tanımlamalar da yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde bu tanımlardan en çok göze çarpanları aşağıdaki biçimlerde sıralamak mümkündür.

- Bireyin olası bir durumda nasıl üstesinden geleceği ve bunu ne kadar iyi yapabileceği ile ilgili yargılarıdır (Bıkmaz, 2002).
- Kişinin belirli işler karşısında, kendi performansına duyduğu güvendir (Açıkgöz, 1996).
- Bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine dair yargılarıdır (Gürcan, 2005).
- Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır (Acar, 2005).
- Kişinin yeteneklerini organize edebilme ve önüne çıkan yeni bir durumla alakalı olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inancıdır (Hoy ve Woolfolk, 1993).
- Bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki kişisel yargısıdır (Zimmerman, 1995).
- Kişinin yeni bir durum karşısında başarısının ne düzeyde olacağına ilişkin kendisi ile ilgili olan beklentileridir (Tschannen Moren ve Hoy, 2001).

- Bireyin becerisi ile yapabildiklerine ve yapabileceklerine olan inancının bir ürünüdür (Senemoğlu, 2007).

Bu tanımlardan yola çıkılarak özyeterlik kavramını, “bir bireyin bir göreve başlamak, bu görevi sürdürmek ve onu tamamlamak için gerekli olan tüm becerilere sahip olduğu ile ilgili düşünceleridir” şeklinde tanımlamak mümkündür.

Özyeterlik inancı, bireyin davranışlarının en üst düzeyde ortaya çıkma boyutunu belirleyen en önemli özelliklerden biridir. Dolayısıyla bir davranışın yerine getirilmesinde en az motivasyon ve tutum kadar önemli bir yer almaktadır. Bireylerin daha istekli olabilmeleri için, bir işi başarabilmek ya da görevi tamamlamak için gerekli yeteneğe ve öz-denetim gücüne sahip olduklarına inanmaları gerekmektedir. Bir konuyu öğrenme konusunda yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olan öğrenciler daha kolay uyum sağlamakta ve daha sıkı çalışmaktadırlar (Ekici, 2012). Bireylerin bir faaliyeti ortaya koymada ne denli başarılı olduklarına ilişkin inançları ve etkinliğe verdikleri önem, faaliyeti ortaya koymaya yönelik gösterdikleri çabayı, kişisel tercihlerini ve performanslarını etkileyebilir (Wigfield ve Eccles, 2002).

İlgili literatür kaynakları incelendiğinde, özyeterliği düşük olan bireyler ile yüksek olan bireylerin belli açılardan farklılık gösterdikleri ifade edilmektedir. Aşağıdaki tabloda da bu farklılıkları gösteren, özyeterliğin bireye olan etkisi ile ilgili bir sınıflandırma yapılmıştır:

Tablo 2.1. Özyeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri (Bandura, A. (1980), Bouffard-Bouchard, T. (1990), Pajares, F. (1996), Pajares, F. (1997), Aşkar, P. ve Umay, A. (2001), Senemoğlu, N. (2005), Schunk, D.H. (1981).

Özyeterliği yüksek olan bireyler	Özyeterliği düşük olan bireyler
Karmaşık olaylarla baş edebilir.	Olaylarla baş edemez.
Problemlerin üstesinden gelebilir.	Umutsuzluk ve mutsuzluk yaşar.
Olumsuzluklar karşısında pes etmez.	Problemlerle karşılaştığında kendisini yetersiz bulur.
Israrlı ve sabırlıdır.	İlk denemesinde başarısız olduğunda tekrar denemekten kaçınır.
Yüksek güdülenme seviyesine sahiptir.	Gayretlerinin sonucunun pek değişmeyeceğine inanır.
Başarmak için kendine güvenir.	
Görev için çabada devamlılık gösterir.	
Okulda ve meslek yaşamında daha başarılıdır.	

Not: Uygur ve Çakır (2015)'in aktarımıyla araştırmacı tarafından tablolaştırılmıştır.

Tablo 2.1 incelendiğinde yüksek özyeterlilik inancına sahip olan bireylerin bir işi başarmada sahip oldukları öz-denetim gücü ve yeteneklerinin farkındalığı sayesinde ve buna ilaveten sahip oldukları özgüven ve yüksek güdülenme seviyesi yardımıyla, üstlendikleri işi tamamlamak ve sonuca ulaşmak için yoğun çaba sarf ettikleri ve sabırlı oldukları gözlenmektedir. Ayrıca bu süreçte karşılarına çıkan engelleri aşabilmek için çabaladıkları ve başarısızlıkları durumunda yılgınlık göstermedikleri ve öğrenim süreçlerindeki her aşamada ve mesleki yaşantılarında da başarılı olduklarının ifade edildiği belirtilmektedir.

Ayrıca Tablo 2.1’de yüksek özyeterlilik inancına sahip bireylerin sahip oldukları özelliklere karşılık özyeterlilik inancı düşük olan bireylerin ise kapıldıkları umutsuzluk ve mutsuzluk hislerinin etkisiyle problemlerle başa çıkamadıkları ve başladıkları işi sürdüremedikleri, sahip oldukları yetersizlik hissiyle karşılaştıkları ilk engelde veya başarısızlıkta kolayca pes ettikleri gözlemlenmektedir. Özetle, özyeterlilik inancının bireysel güdülenmenin etkisiyle başarının ve mutluluğun zeminini hazırlamakta olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çerçevede Pajares (2002)’in görüşlerinin, yukarıda belirtilen bireyin sahip olduğu özyeterlilik inanç düzeyinin etkileri ile ilgili bulguları destekler nitelikte olduğunu belirtmek mümkündür. Pajares (2002), insanların ortaya çıkaracakları işler konusunda yeterli özgüvene sahip olmazlarsa, güçlükler karşısında vazgeçecek ve yeterince çaba sarf etmeyeceklerini belirtmiştir. Bundan dolayı eğitim-öğretim ortamı ve faaliyetleri düzenlenirken bireylere başarabilecekleri sorumluluklar verilerek kendilerine olan özgüvenlerinin farkına varmaları sağlanmalıdır. Böylece kendine yönelik algısı olumlu olan bireylerin, davranışlarında da aynı olumlu performans sergilemesi beklenmektedir. Çünkü Büyükduman (2006)’ın da belirttiği gibi bireylerin kendi düşünceleri, inançları ve hislerine yönelik algıları, onların davranışlarını etkilemektedir.

2.1.2.2. Özyeterlilik inancının kaynakları

Bandura (1997), özyeterlilik inancının, insanların sahip oldukları farklı bilgileri seçerek, yorumlayarak ve entegre ederek biçimlendirdiklerini ifade etmektedir. Bu biçimlendirmenin kaynaklarını da dört temel başlıkta vermiştir. Bu kaynaklar *doğrudan*

deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik ve fizyolojik durumlar şeklinde sıralanmaktadır (Bandura,1997).

2.1.2.2.1. Doğrudan deneyimler

Özyeterliğin en etkili ve temel kaynağı olarak bahsedilen “doğrudan deneyimler” bireyin sahip olduğu farklı başarılı veya başarısız deneyimlerinden elde ettiği durumlarla ilişkilidir (Açıkel, 2011; Garcia ve Duran, 2017; Uygur ve Çakır, 2015). Bu durumlar bireylerin özyeterlik inanç düzeylerini azaltmadan farklı türlerdeki durumlarla yüzleşmek ve bu durumların üstesinden gelmek için kullandıkları bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçlara bağlı olarak ortaya çıkar (Garcia ve Duran, 2017). Başka bir deyişle bireylerin edindiği başarılı deneyimler, özyeterlik inançlarını yükseltirken başarısız oldukları deneyimlerin özyeterlik inançlarını düşürdüğüne inanılır. Özellikle güç koşullar altında zor bir görevi başaran bireyin, özyeterlik inancının da yükseleceği ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Daha genel bir ifadeyle doğrudan deneyimlerde ortaya çıkan yanlışlar, bireyin verimliliğinin düşmesine neden olurken elde edilen başarılar bu verimliliğin artmasını sağlar. Verimliliği artan bireyin özyeterlik inancı da yükseldiğinden dolayı bir sonraki deneyimde daha hevesli ve özgüvenli olacağı düşünülmektedir (Garcia ve Duran, 2017).

2.1.2.2.2. Dolaylı deneyimler

Bandura (1997), sosyal karşılaştırmaların, yeteneklerin öz-değerlendirilmesinde başlıca bir unsur olarak etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin edindiği dolaylı deneyimler olarak adlandırılan bu sosyal kıyaslamaların, bireyin kendisine eş değer nitelikteki başka bireylerin deneyimlerinden yararlanarak başarılı ya da başarısız oldukları etkinlikleri gözlemlemesine ve bu etkinliklerden kendisinin nasıl bir sonuç elde edeceğine yönelik bir yargıya varmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Uygur ve Çakır, 2015). Bu sayede kendisine benzer özellikteki başka bir bireyin bir etkinlikteki iyi performansının, bireyin aynısını ya da daha iyisini başarabileceği algısının oluşmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Böylece bireyin özyeterlik inancı algısının da artması beklenmektedir (Garcia ve Duran, 2017). Burada üzerinde durulması gereken en önemli nokta, bireyin kendisi ile model aldığı kişi arasındaki

benzerlik olup Bandura (1997) bu benzerliğin özyeterlik inancı düzeyini etkilendiğini vurgulamıştır. Diğer bir ifade ile modeller birbirine benzer nitelikte olduğu zaman bireyin özyeterlik algısı gelişirken olumlu bir etkilenme gerçekleştireceğine inanılırken farklı özellikler barındırması durumunda bireyin bu algısına hiçbir katkı sağlamayacağı düşünülmektedir.

2.1.2.2.3. Sözel ikna

Davranışı gerçekleştirmede ya da değiştirmede önemli bir unsur olan “sözel ikna”, bireyin bir işi başarılı olarak yerine getirmesinde göstereceği yetenek ve yeterliği ortaya koymada gerekli olan sözel uyarıları ifade etmektedir (Bandura, 1993; Mulholland ve Wallace, 2001; Woolfolk Hoy, 2000). Bandura (1997)’ya göre bir işi başarmak için yeteneklerine ilişkin sözel olarak ikna edilen bireyler, daha fazla gayret gösterme ve zor koşullar altında bile bu gayreti sürdürme eğilimi gösterirler. Böylece bireyin özyeterlik algı düzeyinde önemli bir yükselme meydana geldiği söylenebilir. Sözel ikna uyarılarının verilmesi sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan bir tanesi uyarının gerçek sınırlar içerisinde yer alması gerektiğidir. Aksi takdirde yetenekleri konusunda gerçek dışı bir şekilde ikna edilen birey giriştiği işte başarısızlık gösterebileceği gibi özyeterlik algısında da bu durumdan olumsuz bir biçimde etkileneceği düşünülmektedir (Bandura, 1997). Bir işi gerçekleştirmede gereken yeteneğe ve yeterliğe sahip olan ve sözel olarak ikna edilen bireylerin problem karşısında yılgınlık ve endişe göstermek yerine sorunu gidermek için daha çok çabaladıklarını ve bu çabayı sürdürmekte ısrarcı olduklarını söylemek mümkündür (Bıkmaz, 2002).

2.1.2.2.4. Psikolojik ve fizyolojik durumlar

Bandura (1997)’ya göre endişe, öfke ve yorgunluk gibi psikolojik ve fizyolojik hallerin yüksek olması özyeterliliği etkilemekte ve bu güçlü duygusal durumların bir işi gerçekleştirmedeki başarı ya da başarısızlık elde etme de belirleyici rol oynadığı ifade edilmektedir. Bandura (1997), insanların duygusal tepkilerinin nereden kaynaklandığı ve bu tepkilerin performanslarını nasıl etkileyeceği konusunda farklı bakış açılarına sahip olabileceklerini belirtmektedir. Bu bağlamda duygusal

uyarılmalarının kişisel yetersizliklerden kaynaklandığını düşünen bireylerin özyeterlik inancının düşük olduğu gözlemlenirken bunun herkesin deneyimlediği normal bir tepki olduğunu düşünen bireylerin özyeterlik inancının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi bireyin olumsuz düşünce ve korkuları, kişinin özyeterlik inançlarını azaltabildiği ve bunun sonucu olarak da, bireyin yaşadığı yoğun stres ve kaygı sonucu yetersiz performans sergileyebildiği veya başarısızlıkla karşı karşıya kalabildiği görülebilmektedir (Pajares, 2002). Sonuç olarak bireyin içinde bulunduğu psikolojik ve fiziksel durumların, bireyin özyeterlik algısını olumlu veya olumsuz etkilediği düşünülen önemli kaynaklardan biri olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda sırasıyla bahsedilen bu özyeterlik kaynaklarının, öğrencilerin eğitsel bir görevi yerine getirmede ve başarmada kendilerine sahip oldukları inançlarının düzeyini ve bu inançlarını nelerin oluşturduğunu anlamının yolları olarak ifade edilebilir (Garcia ve Duran, 2017). Bireyin edindiği doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel olarak ikna edilmesi ve içinde bulunduğu psikolojik ve fizyolojik durumlar olarak adlandırılan bu kaynaklar doğrultusunda, öğrencilerin özyeterlik inançlarının, yaşantıları boyunca edindikleri tüm öğrenmelere karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerine etki edecek türden ortaya çıkan farklı deneyimlerden etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında da ele alındığında bireylerin İngilizce öğrenme sürecinde edindikleri tüm olumlu veya olumsuz deneyimlerin ve yaşantıların bu öğrenme sürecine aynı ölçüde etki edeceğini söylemek mümkündür.

2.1.2.3. Özyeterlik inancından etkilenen süreçler

İnsan davranışlarının ortaya çıkmasından önemli bir öneme sahip olan özyeterlik inançlarının bireylerin duygu ve düşüncelerini, motivasyonlarını ve seçim yapma süreçlerini etkilediği ifade edilmektedir (Büyükduman, 2006; Gülmez, 2015). Bandura (1997), yukarıda bahsedilen süreçleri *bilişsel süreçler*, *motivasyonel süreçler*, *duyuşsal süreçler* ve *seçme süreçleri* olarak sıralamaktadır.

Bilişsel Süreçler: Önceden planlanan ve bir amaç doğrultusunda ortaya çıkan insan davranışlarının bireylerin sahip oldukları yetenekler konusundaki öz değerlendirmelerinden etkilendiği söylenebilir (Büyükduman, 2006; Vardarlı, 2005). Diğer bir ifade ile zor bir görevi başarmaya yönelik özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin zihinsel olarak bu görevi yerine getirme konusunda sabırlı ve kararlı yaklaşımlar sergilediği ve bu görevin sonuçlarına yönelik olumlu senaryoları zihinlerinde daha öncesinde canlandırarak kendi yeteneklerini bu doğrultuda destekledikleri söylenebilir (Bandura, 1997).

Motivasyonel Süreçler: Bireylerin özyeterlik inançlarının sahip oldukları motivasyon ile doğru orantılı olarak geliştiği ifade edilebilir. Bandura (1997), bireylerin gelecekte gerçekleştirmeyi düşündükleri etkinliklerin sonuçlarına yönelik tahminlerde bulduklarını ve kendilerini motive ettiklerini ifade etmiş ve neleri başarıp başaramayacakları konusunda inançlar oluşturarak bu doğrultuda hedefler belirlediklerini vurgulamıştır. Ayrıca bireylerin sahip oldukları yüksek özyeterlik inancının bireylerin hedef belirleme, bu hedefe yönelik çaba gösterme ve güçlüklerle başa çıkabilme konusundaki motivasyonlarını etkilediği ifade edilmektedir (Bandura, 1997).

Duyuşsal Süreçler: Bireylerin zor bir işe koyulduklarında yaşadıkları kaygı, korku ve stres durumları, bu işi başarma konusunda sahip oldukları yeteneklere ilişkin özyeterlik inançları ile ilişkilidir ve dolayısıyla yaşadıkları korku, kaygı ve stres gibi duyuşsal alanla ilişkili tepkiler davranışlarının nasıl sonuçlanacağı konusunda belirleyici olabilmektedir (Büyükduman, 2006). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, bir görevi başarma konusunda cesaretli adımlar atarken düşük olan bireyler meydana gelmesi muhtemel olumsuz durumları düşünerek kaygı yaşayabilmekte ve bunun sonucu olarak davranışı ortaya koymaktan vazgeçebilmektedirler (Bandura, 1997).

Seçme Süreçleri: Bandura (1994)'ya göre belirli bir ölçüde yaşadığı çevrenin ürünü olan bireyin becerilerine ilişkin özyeterlik inancı, katıldığı etkinliklerin ve içinde bulunduğu ortamların seçimlerinde etkilidir. Bu bağlamda bireyler kolaylıkla başa çıkabilecekleri etkinliklere ve ortamlara katılma eğilimi gösterirlerken zorlanacaklarını düşündükleri etkinlik ve ortamlardan kaçınma eğilimindedirler. Bireyler yaptıkları

seçimler yoluyla gelecek yaşantılarında belirleyici rol oynayacak olan farklı ilgi, yetenek ve sosyal çevrelerini de geliştirmeye katkı sağlamaktadırlar (Büyükduman, 2006).

Özyeterlik inancının etkili olduğu tüm bu süreçlerin bireylerin hayatları boyunca içinde buldukları her türlü ortamda karşılına çıkacağı ve yaşamlarının şekillenmesinde etkili olacağı önemli bir gerçek olduğu düşünülmektedir. Yaşamının her aşamasında kendi yeterliklerinin farkında olan bir bireyin doğru hedefler koyması ve seçimler yapması, bu hedefler ve seçimler doğrultusunda kendisini en iyi biçimde motive etmesi ve bu süreçte kendisini duyuşsal olarak doğru yönlendirerek kaygı ile başa çıkabilmesi ve cesaretli adımlar atarak süreci tamamlaması beklenmektedir.

2.1.2.4. Özyeterlik inancının öğrenim sürecindeki önemi ve etkileri

Genel olarak öğrenim sürecinde bireylerin öğrenme düzeylerine olumlu ya da olumsuz etki eden öğrenen özellikleri, tutum, motivasyon ve kaygı gibi birçok unsurdan bahsedildiği söylenebilir. Bu bağlamda çeşitlendirilebilen bu unsurların yanı sıra bireylerin özyeterlik inançlarının da, belirli bir konuda öğrenme gerçekleştirirken önemli olduğu ve öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken hedeflerin belirlenmesinde, öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde, öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve bu süreci değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu kadar özyeterlik inanç düzeylerinin de dikkate alınması gerekliliğinin son dönemlerde önemle üzerinde durulan bir konu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin niçin bazı görevleri yerine getirmeyi kendi isteğiyle seçtiği ve bazılarını yapmaktan kaçındığı, niçin bazılarında başarı gösterebildikleri ve bazılarında gösteremedikleri ve neden bazılarında ilgiyle yaklaşırken bazılarında endişe ile yaklaştıkları gibi sorular araştırmacıları özyeterlik kavramı üzerinde durmaya yöneltmiştir (Açikel, 2011). Öğrencilerin kendileri hakkındaki inançlarının akademik başarılarını ya da başarısızlıklarını etkilediği düşüncesi özyeterliğin motivasyonun önemli bir parçası olduğunun bir göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir (Pintrich ve Schunk, 1996). Bundan dolayı Bandura 1977'de özyeterlik kavramını ortaya ilk

çıkardıktan sonra özyeterliğin öğrenmedeki rolü üzerine birçok eğitimsel araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda özyeterlik kavramının öğrenmenin gerekli bir parçası ve öğrenen başarısının iyi bir yordayıcısı olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Doordinejad ve Afshar, 2014).

Bu araştırmalardan bir tanesinde Bıkmaz (2002), öğrenme sürecinde özyeterlilik inancının bireylerin bir problemle ya da istenmeyen bir durumla karşılaştıklarında, ne kadar süre bu problemle karşı karşıya kalabildiklerini ve ne denli çaba sarf edebileceklerini de belirleyeceğini ifade etmektedir. Ayrıca problem çözme becerisine olan inancı tam olan bireylerin sorun karşısında güçlü durmaya çalışmak için çaba sarf ederken problem çözme becerisi konusunda sıkıntı yaşayan bireylerin problemi çözmek için gereken çabayı sarf etmedikleri ya da tümüyle başarıya ulaşamayacakları algısı içinde bu işten vazgeçebildikleri Bıkmaz (2002) tarafından belirtilmektedir. Bundan dolayı öğrenme-öğretme sürecinde rehber konumundaki öğretmenin bireylerin problem çözme becerilerine katkı sağlayacak ve karşılaştıkları engellere rağmen motivasyonlarını sürdürmeye yönelik fayda sağlayacak etkinliklere sıklıkla yer vermesi gerektiği öngörülmektedir.

Pintrich ve Schunk (1996)' a göre özyeterlik öğrenen davranışları ile ilgilidir ve öğrenenin davranış seçimlerini etkiler. Bir başka ifadeyle bireylerin özyeterlik inançlarını geliştirecek dönütler alamadıkları zaman, başarısız olacaklarını düşündüklerini ve bu tür görevlerden kaçınma eğilimi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Davranış seçimlerine olan etkisinin yanı sıra bireylerin çaba ve kararlılıklarını sürdürmede gösterdikleri devamlılığın da özyeterlikle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak daha önce de ifade edildiği gibi yüksek özyeterliğe sahip olan bireylerin görevi sürdürmede daha gayretli ve güçlükler karşısında daha kararlı bir tutum sergileme eğilimi gösterdikleri söylenebilir (Pintrich ve Schunk, 1996). Dolayısıyla bireylerin daha çok başarabileceklerine inandıkları davranışları yerine getirmeye yöneldikleri ve bu davranışları sürdürmekte kararlı tutumlar sergiledikleri gözlemlendiğinden inandıklarından daha fazlasını yapabileceklerini görmeleri ve bu bağlamda özyeterlik inançlarının yükselmesi için onları güdüleyecek etkinliklere ders içi veya ders dışı faaliyetlerde sıkça yer verilmesinin gerektiğini söylemek mümkündür.

Bireylerin öğrenmeye yönelik davranışlarının, gösterdikleri çabanın ve diğer zihinsel algılarının yanı sıra duygusal dışı vurum ve düşünce şekilleri de özyeterlik inançları ile şekillenmektedir. Özyeterlik inancı yeterli olan bireyler zor görevler karşısında verimli ve rahatken yetersiz özyeterlik inancına sahip olan bireyler görevin özünde olduğundan daha zor olduğu kanısına varırlar. Bu noktada kaygı ve stres yaşayan bireyler için de başarısızlık kaçınılmaz bir hal alır (Pajares, 2002). Bunun bir sonucu olarak da kaliteli ve etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini söylemek mümkündür.

Öğrenme ortamında yoğun stres ve kaygıyı yaşayan bireylerin bu ortamda yaşayacağı problemlere ek olarak alınan düşük notlar, öğretmenlerle yaşayacakları anlaşmazlıklar ve sınavlardaki başarısızlıkları da söylenebilir (Margolis ve McCabe, 2006). Bu bağlamda öğrenme sürecinde ortaya çıkan düşük özyeterlik inancının bu tür öğrenmeyi olumsuz etkileyen engelleri gün yüzüne çıkarması kaçınılmaz olacaktır. Zor görevler ve sorumluluklar üstlenmekten ve bu tür olumsuz engellerle karşılaşmaktan kaçınan bireylerin büyük ölçüde öğrenme ortamındaki etkinliklere katılmaktan da çekinecekleri ve belki de katılmayacakları ifade edilebilir. Bu durumun bireyin öğrenmesini bir şekilde olumsuz etkileyeceği ve zorlaştıracığı tahmin edilebilir.

Bu koşullar altında bireyin başarısız olacağına inanılan ya da altından kalkamayacağı düşünülen etkinlik ve görevlerin bireyin üstesinden gelebileceği şekilde yeniden düzenlemesinin ve motivasyonunu artırarak kendine yönelik olumlu özyeterlik inancının oluşabilmesi için bireye fırsatlar sunulmasının önemli olduğunu ifade etmek mümkündür.

2.1.3. Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmelerini etkileyen faktörler

Her alanda hızla değişim gösteren koşullar karşısında, dünya ülkeleri arasındaki politik, bilimsel, sosyal, kültürel ve ticari ilişkiler önemli bir ilerleme göstermiştir. Bu ilerlemenin bir getirisi olarak insanlar ikinci bir dil konuşma gereksinimi duymaya başlamışlardır. Hatta öyle ki bu durum birden fazla yabancı dil öğrenmeyi bile zorunlu hale getirmiştir.

Hızla modernleşen ve küreselleşen bu dünyada yaşayan bireylerin kaliteli bir yaşam sürdürebilmesi ve gelişen dünyada kendine bir yer edinebilmesi için yabancı dil öğrenmesinin gerekliliği önemli bir gerçektir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Kolay öğrenilebilirliği sayesinde uluslararası dil statüsünde olan ve halen bu özelliğini koruyan İngilizcenin, hem dünyada hem de Türkiye’de yabancı dil olarak yaygın bir biçimde birçok yöntem ve teknik kullanılarak öğrenilmekte ve öğretilmekte olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrenenlerin duyuşsal alan özelliklerinin de öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür. Duyuşsal alan; motivasyon (Cave, Evans, Devey ve Hartshorn, 2018), tutum (Zheng, Young, Brewer ve Wagner, 2009), kaygı (Aydın ve Zengin, 2008), benlik saygısı (Kırmızı, 2015), özyeterlik (Mercer, 2008) ve empati (Tuncay, 2008) gibi öğrenmede temel faktörler olarak ifade edilen özellikleri kapsamaktadır. Plato, 2000 yıl önce her bir öğrenmenin temelinde bu duygusal öğelerin yer aldığını ifade etmiştir (Tuncay, 2008). Dolayısıyla yabancı dil öğrenmenin temelinde yer alan bu duyuşsal özelliklerin de öğrenmeye önemli ölçüde etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Türkiye’de 12 yıllık öğretim süreci ve ardından gelen lisans eğitimi de düşünüldüğünde İngilizce öğrenmede hedeflenen düzeye erişilemediği açıkça görülmektedir. 12 yıllık eğitim sürecinde toplam 1400 saat İngilizce dersi alan öğrencilerin yüzde 90’ı halen başlangıç seviyesinde kalmaktadır (Paker, 2012). Bunun en önemli nedenleri arasında duyuşsal alan özelliklerinin ve bunların en başında da motivasyon eksikliğinin yer aldığını söylemek mümkündür.

Öğrenme durumunun bireyin isteğiyle gerçekleştiği düşünüldüğünde bireyi öğrenmek için güdüleyecek eylemlerin öğretmen tarafından çok iyi biliniyor ve öğrenme ortamında etkili bir şekilde kullanılıyor olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenin rolü öğrencilerin etkinliğin değerinin onlar için ne boyutta olduğunu algılamalarına yardımcı olmaktır. Bu durum yabancı dil öğreniminde de önemli bir yere sahiptir (Williams ve Burden, 1997). Dolayısıyla dil öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi motivasyondur denilebilir (Alsayed, 2003; Zhu ve Zhou, 2012). Gardner (1985) yabancı dil öğrenme bakımından motivasyonu, “bireyin hedef dili

öğrenmeyi arzu etmesi, bunun için çaba göstermesi ve öğrenme sürecinden keyif alması (s. 10)” şeklinde tanımlamaktadır.

Atay (2004)’ın aktarımıyla, dil öğrenmede motivasyonun etkisine ilişkin yapılan çalışmaların başlangıç noktalarında 90’lı yıllara kadar Lambert ve Gardner’in (1972) sosyal-psikolojik yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşıma göre dil bireyin kimliğinin bir parçasıdır ve kimliğin ön plana çıktığı sosyal ilişkilerde kullanılır. Dolayısıyla dil öğrenme sürecinde sadece o dile ait becerileri ve kuralları değil, dilin ait olduğu toplumun sosyal ve kültürel davranış biçimlerini tanımak ve öğrenmek de gerekir. Bundan dolayı bireyin öğrendiği dilin toplumuna olan yaklaşımı ile dili öğrenmedeki başarısı arasında anlamlı bir ilişkiden bahsedilir. “Bütünleştirici motivasyon” ve “araçsal motivasyon” kavramları da Lambert ve Gardner (1972)’in bu bağlamda yaptığı araştırmalar sonucu ortaya çıkardıkları kavramlar olarak literatürdeki yerini almıştır. “Bütünleyici motivasyon” bireyin öğrenmeyi hedeflediği dili konuşulduğu toplumla başarılı bir biçimde bütünleştirme isteği ile ortaya çıkarken “araçsal motivasyon” bireyin hedefindeki dili, meslek edinme, sınavlardan yüksek not alma gibi bir fayda ve çıkar sağlama koşuluyla ortaya çıkar (Şener, 2017).

Soyupek (2007), motivasyonun dil öğretiminde öğrenci ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmaya yardımcı olduğunu ve bu bağ kurulmadığı takdirde öğretim sürecinde yapılan etkinliklerin yararlı olmadığını ve buna karşın motivasyonun üst seviyelerde olduğu sınıflarda konuların daha iyi anlaşıldığı ve öğrencilerin derslerde daha aktif bir katılım gösterdiğinin gözlemlendiğini belirtmektedir. Yabancı dil öğrenmede etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için temel bir öge olan güdülenmenin bireyde öğrenme isteği ve ihtiyacının da ortaya çıkmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Böylece iyi güdülenmiş fakat az yeteneğe sahip olan bir yabancı dil öğrencisinin, güdülenmemiş yetenekli bir öğrenciden daha iyi başarı sonuçları elde edebileceğini söylemek mümkündür (Soyupek, 2007).

Başka bir açıdan değerlendirildiğinde dil öğrenmeye yönelik olumsuz yargı taşıyan bireylerin motivasyonlarının etkilendiği söylenebilir (Mehdiyev, Usta ve Uğurlu, 2016). Bireyin dil öğrenirken özellikle uygulama ortamında hata yapmaktan çekinmediği bir ortam hazırlandığı takdirde hem dil öğrenmeye yönelik motivasyonunun artacağı hem de dil öğrenme konusunda tutumunun da değişeceği

düşünülmektedir. Bu bağlamda ilgili literatürde yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon kadar yabancı dile karşı tutumun da öneminin vurgulandığı görülmektedir.

Latchanna and Dagnev (2009)'e göre insan davranışını anlamada önemli bir kavram olan tutum, aynı zamanda inançları ve duyguları içinde barındıran ruhsal bir durum olarak tanımlanır. Başka bir ifade ile duyuşsal alan özelliklerinden biri olan tutum, bireyin kendisi, başka varlıklar, durumlar veya problemler konusundaki genel yargılarıdır (Gökyer ve Bakcak, 2014). Sosyal algıların ve davranışların belirlenmesinde etkili olan tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu, ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bundan dolayı tüm öğrenmelerde olduğu gibi yabancı dil öğrenmede de tutumun önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil öğrenmede, öğrencilerden beklenen duyuşsal özelliklerden birisi de derse karşı olumlu tutum geliştirmeleridir. Young (1991)' a göre öğrencilerin tutumu, dil öğrenme becerilerini etkileyebilir ve öğretim programlarının uygulanmasında başarısızlıklara neden olabilir. İngilizce dersi ile ilk kez karşılaşan ya da bu derste geçmişte başarısızlık yaşamış olan bir öğrenci, dersi sıkıcı, anlamsız veya gereksiz görebilir ve bundan dolayı derse karşı bir takım olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bu gibi tutumların değiştirilmesi ders başarısının sağlanmasında en önemli gerekliliklerden biridir (Kazazoğlu, 2013). Bu bağlamda İngilizce öğrenmede bireyin sahip olduğu tutumun etkisi göz ardı edilemeyecek bir gerçek olduğu söylenebilir.

Dil öğrenmede etkili olan bir diğer duyuşsal faktör olarak kaygıdan bahsedilebilir. Öğrencilerin akademik başarılarının ve entelektüel beceri seviyelerinin kaygı durumlarından da etkilendiği düşünülmektedir (Çubukçu, 2008). Aydın ve Zengin (2008)'e göre geniş anlamda *kaygı*, hissedilen bir tehlikeye hazırlanma esnasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kaygı bireyin iç ve dış dünyasında barındırdığı olumsuz duygulardan kaynaklanan bir çeşit korku olarak da ifade edilebilir (Aydın, 2016). Yabancı dil kaygısı ise Gardner ve MacIntyre (1993) tarafından yabancı dilde tamamen yeterli olmayan birey tarafından dilin kullanımını gerektiren durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır (akt. Aydın ve Zengin, 2008).

Yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu şeklinde üç grupta değerlendirilmektedir. *İletişim kaygısı*, olgunlaşmış görüş ve düşüncelere sahip olan bireylerin, öğrendiği ikinci dilde yeterli iletişim becerilerine sahip olamamasından kaynaklanır. Dil becerisinin değerlendirilme sürecinde ortaya çıkan *sınav kaygısı*, sınavlarda başarısız olma korkusu ile ortaya çıkar. *Olumsuz değerlendirilme korkusu ise* iyi bir sosyal izlenim bırakamayan öğrencilerin, başkaları tarafından yapılan değerlendirmelerinden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz ve Young, 1991; akt. Aydın ve Zengin, 2008).

Brown (2007)'a göre yabancı dil öğrenmede etkili olan bir diğer duyuşsal alan özelliği de özyeterlik inancı olarak ifade edilmektedir. Son dönemlerde İngilizceyi ikinci bir dil ya da yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin sayısı arttıkça yabancı dil öğrenmede bireysel farklılıkların önemi daha da göze çarpmaktadır. Özyeterlik de bu bireysel özellikler arasında en önemlilerinden biri olarak yer almaktadır. Yabancı bir dil öğrenmede temel değişken olarak bahsedilebilecek özyeterliğin, öğrencinin başarı düzeyini etkilediği görülmektedir. Buna bağlı olarak özyeterlik inancının yabancı dil öğrenme üzerindeki olumlu etkisi üzerine yapılan araştırmalar özellikle son dönemlerde önemli artış göstermiştir (Doordinejad ve Afshar, 2014).

Bandura (1997)'nin “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı (s.3)” şeklinde yaptığı özyeterliğin genel tanımından yola çıkılarak özyeterlik kavramı yabancı dil öğrenme açısından değerlendirildiğinde dil öğrenme konusunda yüksek özyeterlik inancı taşıyan bireyin daha iyi akademik sonuçlar elde ettiği, dil öğrenme stratejilerini daha etkili kullandığı, dil öğrenmede düşük kaygı düzeyine sahip olduğu ve bu durumların da öğrenmeye olumlu katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Shi, 2015). Buna rağmen bu bireyler arasında bile dili öğrenme düzeyinde farklılıklara rastlanabilmektedir. Araştırmacıların, dil öğrenme konusunda hemen hemen aynı tutum ve yeteneğe sahip olan bireyler arasındaki bu öğrenme düzeyi farklılıklarını anlamlandırabilmek için bireylerin üstesinden gelmek zorunda oldukları görev ya da sorumluluğu nasıl algıladıklarına odaklandıkları görülmektedir (Williams ve Burden, 1997). Bu noktada bireyin yabancı olduğu kültüre ait olan bir dil ile ilgili görevi başarabilme konusunda kendine yönelik algısının da son derece önemli olduğunu ifade

etmek mümkündür. Yabancı dil öğrenme sürecinde bu algının oluşmasına zemin hazırlayan sınırlı sayıda bir takım değişkenlerden bahsedilmektedir. Bu değişkenler bireyin öğrenme stratejileri, performansı, sorgulama yeteneği ve dil öğrenme kaygısı şeklinde sıralanmaktadır. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu da bu değişkenler kapsamında sınırlı kalmıştır (Raofi, Tan ve Chan, 2012).

Bu kapsam dışında yapılan değerlendirmeler ışığında dil öğrenmede bireyin özyeterlik inançlarının, öğrendiği dil ile ilgili ne kadar bilgi sahibi olduğu ile ilgili olmadığı, dil öğrenmede dört temel beceri olarak adlandırılan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile ortaya konulan etkinliklerin ne kadar nitelikli olduğu ile ilgili olduğu sonucuna varılmaktadır (Büyükduman, 2006). Birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyen bu becerilerin ancak öğrenme sürecine bireyin aktif olarak katılımıyla edinilebileceğinden söz edilmektedir (Chenfeld, 1978). Bu sürece aktif olarak katılan bireylerin de edindikleri deneyimler sayesinde özyeterlik inançlarının gelişmesi beklendiğinden dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve yüksek motivasyon geliştirdikleri gözlemlenmektedir.

İfade edilenlerden özetle, yabancı dil dersi öğretmenlerinin, dil öğrenen bireylerde özyeterlik inançlarının olumlu yönde gelişmesi için sınıf içerisinde yer verdikleri etkinlikleri öğrencilerin baş edebilecekleri ölçüde kolaydan zora sıralamaları ve etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin sosyal, bilişsel ve diğer duyuşsal özelliklerinin yanı sıra özyeterlik algı düzeylerinin de farkında olup bu ölçüde değerlendirmelerde bulunmaları beklenmektedir (Ghorbandordinejad ve Afshar, 2017; Shi, 2015; Sturgeon, 2009).

Yukarda bahsedilen duyuşsal alan özelliklerinin yanı sıra yabancı dil öğrenmede etkili olan bir diğer önemli özelliğin bireyin sahip olduğu öğrenme stratejileri olduğunu söylemek mümkündür. Genel öğrenme stratejilerinin yanı sıra bireyin yabancı dil öğrenme stratejilerine de hakim olmasının ve bu stratejileri etkili bir biçimde kullanabilmesinin yabancı dil öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Varışoğlu (2018), yabancı dil öğretiminde kullanılabilir olan stratejilerin, “sosyal stratejiler” ve “duyuşsal stratejiler” olmak üzere iki başlıkta toplandığını ifade etmiştir.

Sosyal dil öğrenme stratejileri, hedef dili öğrenme sürecinde anlaşılmayan bilgilerin sosyal çevreye veya öğretmene sorularak *açıklığa kavuşturulması*, bireylerin dil öğrenme sürecindeki yanlışlarının farkına varabilmeleri konusunda öğrenmeye çalıştıkları *bilgileri* tam olarak bilen akranlarıyla iletişimde bulunarak *doğrulatması*, öğrenmek istediği dili yaşantı haline getirerek bilgisine güvendiği kişilerle *işbirliği yapması*, dil öğrenme sürecinde farklı kültürlere sahip olan bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak *kültürel duyarlılık geliştirmesi* gibi yöntemleri içererek bireysel dil tercihi ve kültüre dair tüm etmenlerin kullanılmasında yarar sağlayan stratejilerdir (Varışoğlu, 2018).

Duygusal dil öğrenme stratejileri ise öz bilinç, duyguları idare etme, kendini harekete geçirme, empati yapma, ilişkileri yürütebilme, öz saygı, duygusal yeterlilik inancı, öz denetleme, öz düzenleme ve kaygıyla başa çıkma şeklinde sıralanmaktadır (Varışoğlu, 2018).

- Öz bilinç, bireyin çevresine yönelik ilgi, dikkat ve farkındalığını ifade eden genel bir kavram olup bireyin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Akın, Abacı ve Övenç, 2007). Bu stratejiyi uygulayabilen öğrencinin, kendi özelliklerinin bilincinde olduğu için süreçte yaşadığı sıkıntılarla kolayca başa çıkabileceğini ve duygularını kontrol etme becerisinin de katkısıyla daha başarılı bir öğrenme gerçekleştireceğini söylemek mümkündür (Varışoğlu, 2018).
- Duyguları idare edebilme stratejisini iyi kullanan bireylerin, vücudunu dinleme, kontrol listesi kullanma ve dil öğrenme günlüğü tutma gibi yöntemlerle kendi olumlu veya olumsuz duygularını ve tutumlarını değerlendirebilmesine yardımcı olan bir stratejidir (Bardakçı ve Kılıç, 2016)
- Kendini harekete geçirme stratejisinde, bireyden, dil öğrenme konusunda hedeflediği düzeye ulaşabilmek için olumlu yaklaşım sergileyerek risk alması, hata yapmayı göz önünde bulundurması ve bu doğrultuda da kendini cesaretlendirmesi ve başarıya odaklanması istenmektedir (Cesur, 2008). Böylece bireyin öğrenme sürecinde kendini güdüleyerek sosyal ortamda da etkin bir alana sahip olacağı ifade edilmiştir (Varışoğlu, 2018).

- Empati kurma stratejisiyle, farklı kültürlerdeki bireylerin duygu ve düşünce dünyalarının farkında olan bireyin, sosyal çevresinde varolan diğer bireylerin gereksinimlerinin ve isteklerinin de farkında olarak bu çevrenin bir üyesi olma noktasında rahat hissedeceği için sağlam ilişkiler kurmada zorluk yaşamayacağı düşünülmektedir (Oxford,1990; Varışoğlu, 2018).
- İlişkileri yürütebilme stratejisinde, öncelikli olarak empati kurmayı başarabilen bireyin başkalarının duygularını idare etme becerisine sahip olması ve böylece ilişkileri yürütme de sıkıntı yaşamayacağı belirtilmiştir. Duygularını yönetebilen bu bireylerin hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine karşı kendilerini daha açık ifade etmeleri ve daha kontrollü davranmaları beklenmektedir (Varışoğlu, 2018).
- Öz saygı, bireyin kendi özünü değerlendirmesi sonucunda vardığı yargı ve geliştirdiği tutumdur (Doğru ve Peker, 2004). Varışoğlu (2018), öz saygı stratejisini kullanan bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde başarısızlığa uğradıkları durumlarda kendilerine olan saygılarını yitirmek yerine, bu saygıyı korumak için çaba sarfetmelerinin, bu sürecin başarıyla tamamlanmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir.
- Duygusal yeterlik inancı stratejisinde, bireyin öğrenmeye karşı duygusal olarak özyeterlik inancı geliştirmiş olması ve bu sayede de her yeni bilgi karşısında motive olma ve yoğunlaşma eğilimi gösterdiği vurgulanmıştır. Bu stratejiyi uygulayabilen öğrencinin, geçmiş başarısızlıklarının onu olumsuz etkilemesine izin vermeyeceğine inanılır (Varışoğlu, 2018).
- Duyan, Gülden ve Gelbal (2012) tarafından bireyin kendisi ve yaşadığı dünya arasında daha iyi bir uyuma sahip olması için kendini değiştirme ve düzenleme kapasitesi olarak değerlendirilen öz-denetleme, bireyin etkili bir biçimde katıldığı öğrenme sürecinin sonunda kendini değerlendirebilmesi sayesinde, özgüven ve irade kazanmasında ve gayretle çalışarak güdülenmesini üst seviyelerde tutmaya yardımcı olmada etkili olan bir stratejidir (Varışoğlu, 2018).

- Öz düzenlemenin ise üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireylerin kendi bilgi, kapasite, ilgi ve davranışlarının bilincinde olarak özdenetleme stratejilerini de uygulayarak yaptığı süreç değerlendirmenin ardından kendi öğrenmelerini baştan planlayarak düzenlemesini gerektiren bir strateji olduğu ifade edilmiştir (Schunk, 2009; Varışoğlu, 2018). Başka bir ifade ile öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir (Zimmerman, 1990).
- Son olarak kaygı ile başa çıkma stratejisi, bireyden dil öğrenme sürecinde karşılaştığı başarısızlıklar ve sorunlardan kaynaklanarak ileri gelen kaygı durumlarıyla müzik, gülme, rahatlama, nefes ve meditasyon teknikleri gibi yöntemler kullanarak baş edebilmesidir (Bardakçı ve Kılıç, 2016).

Bu sosyal ve duyuşsal dil öğrenme stratejilerini bireysel farkındalıklarını da dikkate alarak etkili bir biçimde kullanmayı başarabilen bireylerin dil öğrenmede yaşayacağı zorluklarla daha kolay baş edebileceğini söylemek mümkündür. Böylece bu farkındalığın, bireyin dil öğrenme sürecini planlarken kendi yöntem ve tekniklerini belirleme de zorlanmayacağından öğretmenlere de süreci yönetmede ve etkinlikleri planlamada doğru yol izlemeleri hususunda yol göstereceği düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedilen motivasyon, tutum, kaygı ve özyeterlik gibi duyuşsal alan özelliklerinin ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin etkilerinin yanı sıra yabancı dil öğrenmeye olumlu ya da olumsuz katkısı olan bir takım öğrenen özelliklerinin de etkisinden söz edilmektedir. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin yaş, cinsiyet, öğrenme stilleri, öğrenen inançları, yöntemleri, tutumları ve motivasyonları açısından sahip olduğu bireysel farklılıkların da yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörler arasında yer aldığı ifade edilebilir (Shi, 2015). Korkmaz ve Özer (2016), bu bireysel farklılıkların yanı sıra ailelerin farklılığı, okulların farklılığı ve buldukları çevrenin farklılığı gibi durumların da yabancı dil başarısında etkilerinin olduğundan söz etmişlerdir. Ayrıca Klausmeier (1961), öğretmen-öğrenci özelliklerinin ve davranışlarının, öğrenen grubunun özelliklerinin, davranış düzenlemede fiziksel ortam özelliklerinin ve dıştan gelen baskıların öğrenme üzerindeki etkilerinden bahsetmiştir

(akt. Ripple, 1965). Bunlardan başka öğrencinin zeka seviyesi, öğrenme ve kavrama becerisi, etnik unsurlar, hangi çoklu zeka kavramına sahip olduğu, dil öğrenmeye yüklediği anlam ve öğrenme yöntemleri de bu süreci etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Şahin ve Öngören, 2008). Tüm bu ifade edilenlerden özetle eğitim ortamında hedeflenen başarıya ulaşmada bilişsel, duyuşsal ve diğer öğrenen özelliklerinin son derece önem taşıdığı ifade edilebilir (Balcı, 2016).

Sonuç olarak bireyin tek başına öğrenme gerçekleştiremeyeceği önemli bir gerçektir. Bahsedilenlerden yola çıkılarak bireyin motivasyon, tutum, kaygı, özyeterlik ve yabancı dil öğrenme stratejileri gibi özelliklerinin yanı sıra uygulanan yöntem-tekniklerin, öğretmen-öğrenci özelliklerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortamın, tüm öğrenmeleri olduğu gibi yabancı dil öğrenmeyi de olumlu veya olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında tüm öğretim kademelerindeki öğrenciler gibi farklı özellikler gösteren lise 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme düzeyleri ve hızlarının da farklılıklar göstereceğini ifade etmenin doğru olacağını belirtmek mümkündür. Lise 11. sınıf düzeyindeki bireylerin bu yaş itibarıyla geleceklerine yön verme konusunda kararlı adımlar atması beklenmektedir. Meslek seçimine karar verme sürecinde olan bu bireylere, yapılan mesleki rehberliğin yanı sıra bir yabancı dil bilmenin önemi ve avantajları konusunda da rehberlik gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla bir yabancı dil öğrenmenin gerekliliği konusunda, zorunlu eğitim kapsamında aldıkları eğitimin sonuna yaklaşmış olan bu bireyler yeterli düzeyde bilgilendirilmeli ve bu doğrultuda sahip oldukları tüm duyuşsal ve kişisel özellikler göz önünde bulundurularak uygun fiziksel ve psikolojik koşulların sağlanması yardımıyla eğitim-öğretim ortamları itina ile düzenlenmelidir.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

2.2.1. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Ghorbandordinejad ve Afshar (2017) araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, İngilizce dil başarıları ile mükemmeliyetçilikleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, 2017 yılında Tahran'da 6 farklı lisede öğrenim gören 400 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada Sadighi, Alavi ve Samani (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Özyeterlik İnancı Ölçeği ve Slaney (2001) tarafından geliştirilen The Almost Perfect Scale-Revised Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin final sınavı sonuçları da başarı ölçütü olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Veri analizleri SPSS 19 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analizlerinde özyeterlik inançları, mükemmeliyetçilikleri ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkileri saptamak için Pearson Product Moment Korelasyonu kullanılmıştır. Özyeterlik inançları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkinin mükemmeliyetçilikleri üzerine olan etkisini açıklamaya yönelik yapılan ölçümde Hiyerarşik Çoklu Regresyon analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca 'Model Summary' ve çok yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tüm bu ölçümlerin sonuçlarına göre öğrencilerin özyeterlik inançları ve ders başarıları arasında doğru orantılı bir ilişkiye rastlanırken mükemmeliyetçilikleri ve ders başarıları arasında ters orantılı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin özyeterlik inançları ve ders başarılarının mükemmeliyetçiliklerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Ghorbandordinejad ve Afshar (2014)'ın bu araştırmalarında ise özyeterlik ve İngilizce arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kuzey Tahran'daki 6 farklı lisede öğrenim gören 400 lise 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Sadighi, Alavi ve Samani (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Özyeterlik İnancı Ölçeği ve İran Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Merkezi tarafından 2012-2013 eğitim-öğretim yılı için hazırlanan İngilizce Başarı Testi kullanılmıştır. Veri analizlerinde özyeterlik inançları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkileri saptamak için Pearson Product Moment

Korelasyonu'ndan yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yabancı dil öğrenenlerin özyeterlik ve İngilizce başarısı arasındaki ilişkinin orta düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

LeBlanc (2015) bu çalışmada, İngilizce okuma çemberi gruplarında Japon lise öğrencilerinin okuma özyeterliliği ve okuma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Japonya'da bir meslek lisesinde öğrenim gören 316 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma yarı deneysel ve boyamsal bir çalışmadır. Ölçme araçları olarak 18 maddesi Burrows (2012)'dan, 10 maddesi Saito, Horwitz ve Garza (1999)'dan uyarlanan toplam 28 maddelik Okuma Özyeterliliği ve Kaygısı ölçeği ve Williams (2011) tarafından geliştirilen 13 maddelik Okuma Çemberlerine Katılımcı Tepkisi Ölçeği kullanılmıştır. Okuma özyeterliliği ve kaygı düzeyindeki değişimleri değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapıldı. Araştırma sonuçlarında, okuma-yazma kaygısının, akademik yıl boyunca kayda değer şekilde arttığı ve okuma kaygısının önemli ölçüde azaldığı görülmüştür.

Tsai (2013) bu çalışmada, yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil sınav kaygısı ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve dil yeterlilik düzeyleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Tayvan'da bir lisede öğrenim gören 256 lise 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilişkiyel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada, Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği, Sarason (1984) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi Kaygı Ölçeği ve Cheng (2001) tarafından geliştirilen İngilizce Öğrenme Özyeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde bağımsız örnekle T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yabancı dil kaygısı, yabancı dil sınavı kaygısı ve özyeterlik arasında cinsiyet ve dil yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu ortaya koyulmuştur. Dil yeterlilik seviyesinden bağımsız olarak yabancı dil öğrenme kaygısı ile dil testi kaygısı arasında pozitif bir ilişkiye rastlanırken yabancı öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğrenme öz yeterliliği arasında negatif bir ilişki rastlanmıştır. Bunun yanı sıra yabancı dil sınavı kaygısı ile yabancı dil öğrenme özyeterliliği arasında da negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gahungu (2009) çalışmasında, özyeterlik, dil öğrenme stratejileri ve dil yeteneği olmak üzere üç değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini, Amerika'nın orta batısında bulunan büyük bir metropol alanında yer alan bir üniversitede Fransızca öğrenen ve orta düzeyde Fransızca yeterliliğine sahip olan 24'ü kız 13'ü erkek toplam 37 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma niceliksel ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Öğrencilerin özyeterlik düzeyleri, öğrenme görevlerini istenen yeterlilik seviyelerinde gerçekleştirebilecekleri kesinlik seviyelerini ifade ettikleri 6'lı likert tipli ve kırk maddeli bir ölçek aracılığıyla ölçülmüştür. Dil öğrenme stratejilerini kullanmaları, Oxford'un (1990) Dil Öğrenimi için Strateji Envanteri (SILL) uyarlaması olan kırk maddelik bir ölçekle ölçülmüştür. Fransızcadaki dil yetenekleri altmışlık bir renk testi ile ölçülmüştür. Verilerin analizi için Microsoft Excel Data Analysis Toolpak programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, üç değişken arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Yang ve Wang (2015) araştırmalarında, yabancı dil bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, İngilizce özyeterlilik ve Sosyal Bilişsel Teori perspektifinden açık strateji eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Dil öğrenme stratejileri, İngilizce öğrenme özyeterliliği ve açık strateji eğitimi olmak üzere üç yapı, ilişkisel ve yarı deneysel bir çalışma ile araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kuzey Tayvan'da bir üniversitenin yabancı dil bölümünde eğitim gören 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından uyarlanmış bir kişisel bilgi ölçeği, yabancı Dil Eğitimi ve Sınav Merkezi (LTTC) tarafından geliştirilmiş olan bir GEFT okuma ölçeği, Huang ve Chang (1996) tarafından uyarlanmış bir İngilizce Öğrenme Özyeterlilik Ölçeği, Oxford(1990) tarafından geliştirilmiş bir Dil Öğrenme Strateji Envanteri ve açık strateji eğitimi hakkında bir öğrenen algı ölçeği olmak üzere toplam beş farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin geçmiş bilgilerinin betimleyici analizinin yanı sıra nicel verilerden elde edilen bulguları göstermek için bir dizi ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı ölçümü yapılmıştır. Sonuçlara göre çalışma iki önemli bulgu ortaya koymaktadır. İlk olarak öğrencilere strateji öğretimi sonrası dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlilik inançları arasında pozitif bir ilişki ortaya çıktığı; ikincisi olarak da, strateji talimatından sonra öğrencilerin daha çok dil öğrenme stratejileri, özellikle hafıza stratejileri uyguladıkları görülmüştür.

Dasmo (2014) araştırmasında, konuşma etkinliklerinde, konuşma özyeterliği ve cinsiyet arasındaki etkileşimi ve bunun konuşmaya etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 23 erkek ve 27 bayan üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından Bandura Kılavuzu'ndan yararlanılarak 10 maddelik bir konuşma öz yeterliği ölçeği uyarlanmıştır. Veri analizinde SPSS 15.0 programı kullanılarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve T-testi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre hem erkek hem de kız öğrencilerin konuşma özyeterlilik düzeylerinin orta derecede olduğunu göstermektedir. Her iki cinsiyet türünün de konuşma etkinliklerin zor olduğu düşüncesinde olduğu fakat etkinlikleri orta düzeyde gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Moreno ve Kilpatrick (2018) bu çalışmada, öğrencilerin yabancı dil sınıfında özyeterlilik inançlarının nasıl etkilendiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Araştırma, tasarım tabanlı araştırma modelinde desenlenmiş niteliksel bir çalışmadır Araştırma örneklemini 18-24 yaş arası üniversite 1. ve 2. Sınıfta eğitime devam eden ve yabancı dil dersi alan 254 öğrenci oluşturmaktadır. Niteliksel olan bu çalışmada veriler, öğrenci röportajları, video kayıtlı ev ödevleri, bireysel görüşmeler, öğrenci yansımalarının değerlendirilmesi ve ders ve odak gruplarının gözlemlenmesi yöntemleriyle toplandı. Veriler üçer dönem boyunca on dersten tekrarlı olarak alındı ve analiz edildi ve sonucunda sınıf gözlemleri ve öğrenci yansımaları, röportajlar ve odak grupları ile ilişkilendirildi. Araştırma sonuçları, yabancı dil sınıfında uygulama ve özyeterliliğin gerçekten bağlantılı olduğunu ve akran yakınlığı ve sınıflandırma gibi diğer faktörlerin de özyeterlilik üzerinde olumlu rol oynadığını göstermiştir.

Piniel ve Csizér (2013) bu çalışmada, ikinci dil öğrenme motivasyonu, özyeterlilik ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 2011 yılı bahar döneminde Budapeşte'de 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 236 Macar öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada, Ryan (2005) tarafından geliştirilmiş Motive Edilmiş Öğrenme Davranışı Ölçeği ve Dil Öğrenme Deneyimi Ölçeği, Alpert ve Haber (1960) tarafından geliştirilen Kaygı ile Başetme Ölçeği ve Kaygıyı Azaltma Ölçeği, son olarak da araştırmacı tarafından geliştirilen Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin

motive edilmiş öğrenme davranışı, dil öğrenme deneyimi, özyeterlik inançları ve kaygıyla başetme ve kaygıyı azaltma durumları arasında önerilen dairesel ilişkiyi araştırmak için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre motivasyon sürecinin karmaşıklık gösterdiği, diğer bireysel farklılık değişkenlerinden etkilendiği ve bireysel farklılık değişkenlerinin tek olarak değil grup olarak ölçülmesinin, dil öğrenen farklılıklarının anlaşılmasında daha verimli sonuçlar verdiği görülmektedir.

Shi (2018) bu araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir güneydoğu üniversitesinde üniversite düzeyinde İngilizce Dil Öğrenenlerin özyeterlik ve dil öğrenme stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan ve Amerika'da bir güneydoğu üniversitesinde akademik İngilizce kursu eğitimi alan 198 kurs öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafında geliştirilmiş Öğrenme için Motivasyon Stratejileri ölçeği (özyeterlikle ilgili maddeler de içeren) ve Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş Dil Öğrenmede Strateji Envanteri Ölçeği'nden oluşturulmuş bir İngilizce Öğrenme Anketi kullanılmıştır. Veri analizlerinde bağımsız örneklemlili T-testi, tek yönlü varyans analizi, (ANOVA) ve Pearson Product Moment Korelasyonu ölçümleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların İngilizce öğrenmelerine yönelik olumlu özyeterliklere sahip olduğu ve en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin telafi stratejileri, sosyal stratejiler ve üstbilişsel stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca özyeterlik ile bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, bellek stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve sosyal stratejiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye rastlandığı görülmüştür.

Yurt dışında yapılan bu araştırmalar kapsamında yapılabilecek genel değerlendirmede yabancı dil öğrenme özyeterlik algısının, genel öğrenme stratejilerinin ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı, dil öğrenme kaygısı, İngilizce ders başarısı ve yabancı dil öğrenmede dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) düzeyi gibi birçok farklı açıyla ele alındığı ve ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda yapılabilecek olan genellemede yabancı dil öğrenme özyeterlik algısı ile öğrenme stratejileri, dört temel beceri düzeyinde başarının ve

İngilizce ders başarısının arasında olumlu yönde bir ilişkiye rastlanırken yabancı dil öğrenme özyeterlik algısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu söylenebilir. Daha genel bir ifade ile tüm bu araştırmalar ışığında özyeterliğin yabancı dil öğrenme ortamında karşılaşılan bilişsel veya duyuşsal durum ve etkinliklerinin her aşamasında olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu doğrultuda eğitimcilerden beklenen, öğrencilerin yabancı dil öğrenme ortamında en etkin şekilde rol almasını sağlayabilmek için gereken ortamın öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve bireysel farklılıkları da ele alınarak sağlanması ve yabancı dil öğrenmede özyeterlik inançlarını artırmaya yönelik güdüleme ve olumlu tutum geliştirmeye yönelik kolaydan zora etkinlik planlama ve ilgi çekici bir öğrenme-öğretme atmosferi oluşturma çabasında olmalarıdır.

2.2.2. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yanar (2008)'in çalışmasının amacı öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algıları ve tutumları dikkate alınarak hazırlık eğitiminin dil öğretimindeki etkilerini ve bu eğitimin kaldırılmasının nasıl sonuçlar doğurduğunu görmek ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ve tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını incelemektir. Araştırma İzmir ilinin Konak, Bornova, Karşıyaka, Çiğli ve Menemen ilçelerinde yer alan 25 okuldan 15'inde yapılmış olup örneklemini bu okullarda öğrenim gören %35'i hazırlık eğitimi almış, %65' i almamış olmak üzere toplam 715 lise 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma ilişkisel tarama türünde, nicel bir araştırmadır. Bu çalışmada, araştırmacının başka ölçeklerden uyarlayarak kendisi tarafından geliştirilen “İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve “İngilizceye Yönelik Tutum ölçeği” olmak üzere toplam iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin oluşturulması sürecinde ve verilerin analizinde SPSS 13.00 ve LISREL istatistik programlarından yararlanılmıştır. Ayrıca açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, PATH analizi, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi analizleri de uygulanan analizler arasındadır. Bulgulara göre lise hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin özyeterlik inançları arasında anlamlı fark bulunmasına karşılık İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı fark ortaya çıkmadığı, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik inançlarının hazırlık eğitimi almayan öğrencilerden yüksek olduğu, hazırlık eğitimi almayan

öğrencilerin tutumlarının daha yüksek bulunduğu, fakat aradaki fark anlamlı düzeyde olmadığı, her iki gruptaki öğrencinin özyeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Gömlüksiz ve Kılınç (2014), lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezinde bulunan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi'nde eğitim gören 12. sınıf öğrencilerinden 264 katılımcı oluşturmaktadır. Bu çalışma, tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Çalışmada Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere toplam 4 alt boyutu olan ve 34 maddeden oluşan İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS paket programı kullanılarak Kruskal-Wallis H testi, LSD testi, T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Gömlüksiz ve Kılınç (2014), öğrencilerin İngilizceye yönelik orta düzeyde özyeterlik inancı taşıdıkları, İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin ve anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ve Fen Lisesi öğrencilerinin, İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bozkurt ve Ekşioğlu (2018), çalışmalarında lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sakarya iline bağlı farklı liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 720 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma betimsel tarama yönteminde desenlenmiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeylerine ilişkin veriler Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin orta seviyede İngilizce özyeterlik düzeyine sahip oldukları ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık gösterirken aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz ve Baysal (2015)'in yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında, Afyonkarahisar ilindeki liselerde öğrenim gören 3760 öğrencinin, örneklemini ise yansız örnekleme yöntemiyle seçilen ve ölçekleri gönüllü olarak ve eksiksiz yanıtlayan 280 öğrencinin oluşturduğu görülmüştür. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" ile Doğan (2008) tarafından geliştirilen "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe ve Pearson Correlation testlerinin kullanıldığı görülmüştür. Araştırma bulguları, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançları arasında okuma, yazma, dinleme, konuşma alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılıkların olduğunu ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve öğrenme kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-.274$) olduğunu göstermektedir.

Karanfil ve Arı (2016) bu çalışmada, İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyinin belirlenmesini ve güç paylaşım düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 792 öğrenci arasından ulaşılabilen 147'si kız 307'si erkek 454 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel model esas alınarak hazırlanmıştır. Araştırma verilerine, Oruç (2014) tarafından geliştirilmiş 26 maddeden oluşan 'Güç paylaşımı düzey belirleme ölçeği' ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş 34 maddeden oluşan 'İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği' ile ulaşılmıştır. Veri analizlerinde AMOS ve SPSS programlarından yararlanılmış olup verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşımının ve özyeterlik inanç düzeyinin orta düzeylerde olduğu; sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri arasında ve özyeterlik inancı ölçeğinin faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu; öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları en yüksek düzeyde iken yazma faktörüne ilişkin özyeterlik inançlarının en düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Bekdaş (2017) çalışmasında, lise öğrencilerinin İngilizce kavramıyla ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Tokat ilinde 5 farklı lisede tüm kademe düzeylerinde öğrenim gören 420 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri tek sorudan oluşan boşluk doldurma yöntemine dayalı olarak hazırlanmış bir formla elde edilmiştir. Öğrencilerden İngilizceye ilişkin bir metafor geliştirmeleri ve bu metafora ilişkin olarak benzetme yönünü de ‘İngilizce benzer, çünkü’ cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen verilere göre öğrenciler tarafından 249 adet geçerli metafor üretildiği görülmüştür. “Pozitif”, “negatif” ve “nötr” olmak üzere 3 farklı grupta sınıflandırılmış olan metaforlardan negatif grubunda olanlara göre İngilizce öğrenilmesi zor, daima ezber ve tekrar gerektiren bir ders olarak görülürken pozitif metaforlara göre İngilizcenin önemli ve günlük yaşantı ile ilişkilendirilmesi gereken bir ders olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu metafor ürettikleri ifade edilmiştir.

Büyükduman (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algıları ve İngilizce özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Ayrıca öğrenim gördükleri üniversite, mezun oldukları lise türü, cinsiyet gibi değişkenlerin özyeterlik algısı üzerinde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki 20 farklı üniversitede öğretmenlik eğitimi alan 1182 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Verilere, araştırmacının geliştirdiği “Yabancı Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği” ve Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği” kullanılarak ulaşılmıştır. Ölçek uyarlama aşamasında ve verilerin analizinde Kaise-Meyer-Olkin ölçüm testi, Tukey’s b-testi, Tamhane’s T2 testi gibi testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgularda, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısı ile İngilizce özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı ve mezun olunan lise türünün de öğretmen adaylarının öğretmenlik ve yabancı dil olarak İngilizce kullanma becerilerine ilişkin özyeterlik inançlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Tertemiz ve Ağildere (2015)'in araştırmasında, yabancı diller öğretmenliği bölümünde (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Dili Eğitimi Anabilim Dalları) okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik (kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisi) inançları incelenmiştir. Örneklemi, Ankara'da bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Öğretmenliği Bölümü 3 ve 4. sınıflarında okuyan 185 öğrenciden oluşan bu araştırma tarama yönteminde desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, Şahinkaya (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ölçeğinin, doğrulayıcı faktör analiziyle "Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik İnancı Ölçeği-Aday Öğretmen Formuna dönüştürülerek kullanıldığı ifade edilmiştir. Veriler betimsel istatistik, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Örneklem için T-testi ile analiz edilmiştir. Nicel bulguların desteklenmesinde nitel verilerden de yararlandığı ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının hem ölçeğin tamamına ilişkin hem de alt boyutlarına ilişkin yeterlik inanç puan ortalamaları oldukça yüksek olduğu; öğretmen adaylarının inanç puan ortalamalarının cinsiyet, farklı anabilim dallarında okuma, okul deneyimi/gözlem dersi alıp almama durumlarına göre farklılık göstermediği; okullarda uygulama/staj yapma değişkeninin ise yalnızca özyeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğunun görüldüğü ve öğrencilerin, kendilerini yeterli görmeye özel alan yeterliklerinin önemini üzerinde durdukları vurgulanmıştır.

Açıkel (2011) çalışmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının İngilizce yeterlilikleri ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi, Ankara ilinde bulunan bir özel üniversitede gerçekleştirilmiş olup uygulamaya üniversitenin hazırlık sınıfında öğrenimine devam eden 489 öğrenci oluşturmaktadır ve çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin ve Wang tarafından geliştirilen İngilizce Özyeterlik Anketi'nin Türkçe versiyonları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İngilizce yeterlilik puanları ise sene başında öğrencilerin yeterlilik düzeylerini ölçmek için yapılan yeterlilik sınavından elde edildiği ifade edilmiştir. Araştırma sorularını cevaplamak için elde edilen veriler çoklu regresyon yöntemi kullanılarak PASW 18 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce öğrenilen yıl sayısının, yurtdışında bulunup bulunmama durumunun, mezun olunan okulun, algılayıcı

beceriler konusundaki özyeterliğin ve derin düşünme stratejilerinin İngilizce yeterliliğini anlamlı şekilde yordadığı ve öğrencilerin hafıza ve tekrar stratejileri kullanımı ile İngilizce yeterlilikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Pamuk (2014)'un çalışmasında, özyeterlik inançları ve tutumun yazma başarısıyla olan ilişkisinin ölçülmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda cinsiyet, yaş, lise türü, bölüm gibi değişkenler ele alınarak bu değişkenlerin, hazırlık sınıfı öğrencilerinin özyeterlik inançları, tutum ve İngilizce yazma başarılarına olan etkileri incelenmeye alınmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi'nin on farklı bölümünde okumakta ve Akademik Yazma Becerileri II dersini almakta olan 324 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelindedir ve araştırmada veri toplama araçları olarak Yavuz (2004) tarafından geliştirilen 'Yazmada Özyeterlik Ölçeği' ve Bayram (2006) tarafından geliştirilen "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 15.0 versiyonu kullanılarak Spearman's Korelasyon Katsayısı, Friedman Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, özyeterlik inançları, tutum ve yazma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüş ve ele alınan tüm değişkenlerin özyeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Tercanlıoğlu (2005), İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmeye yönelik inançlarını ve bu inançların cinsiyet değişkeniyle ilişkisini incelemiştir. Örneklemi Türkiye'de bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 118 son sınıf öğrencisi olan öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Horwitz'in "Dil Öğrenmeye Yönelik İnançlar Ölçeği" nin İngilizce aslı ölçme aracı olarak uygulanmıştır. SPSS programı kullanılarak yapılan veri analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce öğrenmede dilbilgisi-çeviri ve sözcük ezberleme gibi geleneksel yöntemleri daha çok kullandıkları, güdülenme ve beklentinin yabancı dil öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörler arasında yer aldığını düşündükleri kanısına varılmış ve cinsiyetle yabancı dil öğrenme stratejileri arasında yabancı dil öğrenmeye ilişkin herhangi bir ilişkiye de rastlanmamıştır.

Aktaş ve İşigüzel (2014) araştırmalarında, yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin özyeterlik algı düzeylerini belirlemeyi ve cinsiyet, okul türü, alan ve hizmet yılı gibi değişkenlerin yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeylerine etkisini incelenmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara, Konya ve Adana illerinde görev yapan 108'i kadın 42'si erkek 150 gönüllü Almanca ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 150 yabancı dil öğretmenin 46'sı Almanca öğretmeni ve 104'ü İngilizce öğretmenidir. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun (2008) belirlediği "İlköğretim İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri" esas alınarak hazırlanan "Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeyi Anketi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin %18'inin yüksek düzeyde % 54'ünün orta düzeyde ve % 28' inin düşük düzeyde erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin özyeterlik algı düzeylerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak ve Hocaoglu (2015) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İngilizce dersiyle ilgili özyeterlik inancı ve diğer bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 akademik yılının güz döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 1851 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılarak 287 öğrenci örnekleme alınmış ancak ölçeğin uygulanması sonucu 109 kız 93 erkek öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma genel tarama modelindedir. Veri toplama araçları olarak Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği" ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H Testi, T-testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine olan tutumunun genel olarak olumlu olduğu ve öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumları

arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken öğrencilerin yaşı, lisede hazırlık eğitimi alıp almamaları, vize notları ve baskın özyeterlik inançları açısından öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür.

Kanadlı ve Bağçeci (2015) çalışmalarında, Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce okuma-yazma, dinleme-konuşmaya ilişkin özyeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteği ile nasıl bir ilişkisi olduğu ve özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulmasını amaçlamışlardır. Bu çalışmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 198'i kız, 216'sı erkek toplam 414 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş “İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve Williams ve Deci (1996) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Öğrenme İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon testi ve Kruskal-Walis H Testi ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda, öğrencilerin dinleme-konuşma ve okuma-yazma özyeterlikleri ile algıladıkları özerklik desteği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmış olup öğrencilerin özerklik desteğinin seviyelerine göre sahip oldukları özyeterlik düzeylerinin de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Karakış (2014) çalışmasında, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, özyeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde bulunan 10 Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi'nin tüm kademelerinde öğrenimine devam eden 1505 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel tarama niteliğindeki bu araştırma keşfe dayalı ilişkisel desenedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarıyla ilgili veriler Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ile yabancı dil motivasyonlarına yönelik veriler Gardner (1985) tarafından geliştirilen “Motivasyon ve Tutum Ölçeği” ile ve İngilizce özyeterlik algılarına yönelik veriler Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel stratejiler Ölçeği'nin Özyeterlik İnanç alt boyutu” ile elde edilmiştir. Öğrencilerin 2012-2013 güz dönemi sonunda aldıkları

İngilizce ders notları İngilizce ders başarısının ölçülmesinde esas olarak alınmıştır. Veri analizlerinde SPSS ve LISREL programları kullanılmış olup Pearson Moment Çarpımları Korelasyon Katsayısı ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ölçümlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularının sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu, tüm duyuşsal özelliklerin ve öğrencilerin İngilizce ders başarılarının okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailede yabancı dil bilen birilerinin bulunup bulunmaması durumu, öğrencilerin İngilizce çalışmaya haftalık olarak ayırdıkları zaman ve ailenin gelir düzeyine göre farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar ışığında genel bir değerlendirmeye varıldığında yabancı dil öğrenen öğrencilerin özyeterlik inançlarının birçok değişkene bağlı olarak farklılıklar gösterebildiğini ifade etmek mümkündür. Çalışmaların geneline bakıldığında, cinsiyet değişkeni ile İngilizce özyeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamasına karşılık öğrencilerin başarı düzeyleri ve yabancı dile yönelik tutumları ile İngilizce özyeterlik inançları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin saptandığını söylemek mümkündür. Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak etkinlikleri planlama aşamasında, her yönüyle karma yapıdaki sınıf ortamları da düşünüldüğünde, daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini artırmak için her öğrencinin İngilizce dersinin hedeflerine ulaşmada ortak bir amaca sahip olması ve bu amaçlar doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinde İngilizce ile ilgili sınıf içi etkinliklerde aktif katılım ve güdülenme sergileyebilmesi için gerekli olan düzenlemelerin öğrencilerin sahip olduğu tüm sosyal ve duyuşsal değişkenler göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından özenle yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel araştırma niteliğinde olan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Bu modelde, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin elde edilmesi amaçlanmakta ve araştırılan konu, birey ya da nesne, içinde bulunduğu koşullara göre olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Karasar, 2016).

Bu araştırmada, var olan durumu betimlemek için Düzce il merkezinde bulunan devlete bağlı farklı türlerde (Anadolu lisesi, Fen lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar lisesi, Anadolu İmam Hatip lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri) eğitim veren 18 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Düzce il genelindeki tüm ortaöğretim kurumlarında okuyan 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin lise 11.sınıf öğrencileri olmasına karar verilmesinin nedeni üniversite sınavına giriş kaygısını nispeten daha az düzeyde taşımalarından dolayı kişisel bilgi formu ve ölçekte yer alan sorulara 12. sınıf öğrencilerine göre daha içtenlikle cevap verebilecekleri ve bu yönüyle de daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Örneklemin ise zaman, para ve

işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesine (Büyüköztürk, 2012) ve bundan dolayı örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanmasına karar verilmiştir. Bu yöntemle 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Düzce il merkezinde devlete bağlı 18 farklı türdeki lisede öğrenim gören (n=3152) 11. sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Uygulamanın tamamı sona erdiğinde toplamda 59 öğrencinin kendi isteği ile uygulamaya katılmadığı görülmüştür. 514 öğrencinin çeşitli nedenlerden (kayıdı okulda bulunmama ve devamsızlık yapma vb.) dolayı araştırmada yer almadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan ön değerlendirme sonucunda ölçeğin büyük bir bölümünde öğrencilerin soruları özensiz, eksik ve hatalı yanıtladıkları, soruların büyük bir kısmını boş bıraktıkları veya kişisel bilgiler formundan ve ölçek formundan sadece birini doldurdukları gözlemlendiğinden 224 verinin araştırmaya dahil edilmemesi uygun görülmüştür. Geriye kalan 2355 kişisel bilgi ve ölçek formunun eksiksiz doldurulduğu gözlemlenmiş ve bahsi geçen 2355 ölçek formunun tamamının araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler de toplam 2355 öğrencinin kişisel bilgi formunda ve ölçekte yer alan ifadelerle yönelik olarak belirttikleri görüşlerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgilere Tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.

	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	1301	55,24
	Erkek	1054	44,76
Okul Türü	Anadolu Lisesi	1029	43,69
	Fen Lisesi	74	3,14
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	1,61
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	358	15,20
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	36,35
Bölüm Türü	Yabancı Dil	99	4,2
	Sözel	159	6,75
	Eşit Ağırlık	542	23,01
	Sayısal	954	40,51
	Tesisat İklimlendirme Sistemleri	15	0,64
	Elektrik Elektronik	84	3,57
	Büro Yönetimi	79	3,35
	Bilişim Teknolojileri	124	5,27
	Muhasebe ve Finansman	122	5,18
	Makine Teknolojileri	62	2,63

Tablo 3.1. (devamı) Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.

Bölüm Türü	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	10	0,42
	Harita Tapu Kadastro	20	0,85
	Metal işleri	5	0,21
	İnşaat Teknolojileri	8	0,34
	Motorlu Araç Teknolojileri	23	0,98
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	44	1,87
	Gıda Teknolojileri	33	1,4
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	7	0,3
	Halkla İlişkiler	10	0,42
	Resim	24	1,02
	Müzik	14	0,59
	Çocuk Gelişimi	98	4,16
	Hemşire	29	1,23
	El Sanatları	9	0,38
	Giyim ve Üretim Teknolojileri	31	1,32
	Grafik ve Tasarım	19	0,81
	Pazarlama ve Perakende	14	0,59
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	17	0,72
	Haftalık İngilizce Çalışma Saatleri	Hiç	1347
1-2 saat		658	27,94
3-4 saat		266	11,3
5 saat		1	0,04
5 saat sonrası		83	3,52
Anne Eğitim Düzeyi	Eğitim Almamış	69	2,93
	İlkokul	1500	63,69
	Ortaokul	262	11,13
	Lise	406	17,24
	Lisans	107	4,54
Baba Eğitim Düzeyi	Lisansüstü	11	0,47
	Eğitim Almamış	16	0,68
	İlkokul	1105	46,92
	Ortaokul	335	14,23
	Lise	604	25,65
	Lisans	264	11,21
	Lisansüstü	31	1,32

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan lise 11. sınıf öğrencilerinin 1301 (%55,24)'i kız ve 1054 (%44,76)'ü erkektir. Öğrencilerin 38 (%1,61)'i Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde, 1029 (%43,69)'u Anadolu lisesi'nde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 954 (%40,51)'ünün sayısal bölüm okurken 5 (%0,21)'inin metal işleri bölümünü okumakta oldukları görülmektedir. Lise 11. sınıf öğrencilerinin haftalık İngilizce ders çalışmaya ayırdıkları süreler incelendiğinde 1347 (%57,2)'si İngilizce

ders çalışmaya hiç zaman ayırmazken 1 (%0,04)'i haftada 5 saat ayırmaktadır. Öğrenciler anne eğitim durumları bakımından incelendiklerinde, 1500 (%63,69)'ü ilkokul mezunu iken 11 (0,47)'i lisansüstü programlardan mezundur. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde, babaların 1105 (%46,92)'i ilkokul mezunu iken 16 (0,68)'sı eğitim almamıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçek ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan lise 11. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, okul türü, bölümtürü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve İngilizce çalışmaya ayrılan haftalık süre gibi) belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenmede birçok demografik özelliğin etkili olduğu görülmektedir. Bu demografik özellikler arasından yukarıda belirtilen cinsiyet, okul türü, bölümtürü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve İngilizce çalışmaya ayrılan haftalık süre değişkenlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını çok yönlü olarak ortaya koymaları bakımından seçilmesine karar verilmiştir. Ayrıca çeşitli sınıf düzeyinde öğrenim gören lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını inceleyen çalışmalarda (Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Aykol, 2017; Karakış, 2014; Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018) da yukarıda belirtilen demografik özelliklerin incelenmesi paragrafın başında belirtilen düşünceyi destekler nitelikte olması sebebiyle bu demografik özelliklerin seçilmesi uygun görülmüştür.

3.3.2. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği

Araştırmada lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik

İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Yanar ve Bümen (2012)’nin araştırmasında İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı değeri 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları okuma alt boyutu için .92, yazma alt boyutu için .88, dinleme alt boyutu için .93 ve konuşma alt boyutu için .92 olarak hesaplanmıştır.

Buarştırmada da kullanılan bu ölçeğin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin belirlenen maddelerin yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise Tablo 3.2’de verilmiştir. Özdamar (2004)’a göre bir ölçeğin tüm maddeleri dikkate alınarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin genel güvenilirlik yapısını en iyi ifade eden katsayıdır.

Tablo 3.2. Ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin bütününe ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	Madde Sayısı	Cronbach’s Alfa
Konuşma	2355	6	30	13,63	6,12	6	0,91
Dinleme	2355	10	50	24,26	9,71	10	0,94
Yazma	2355	10	50	22,75	8,77	9	0,89
Okuma	2355	8	52	20,30	7,56	8	0,91
Ölçeğin Bütünü	2355	34	170	80,94	29,64	33	0,97

Tablo 3.2. incelendiğinde ölçekteki alt boyutlardan alınan minimum puanın 6, maksimum puanın ise 52 olduğu görülmüştür. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin ortalaması ($\bar{X}= 80,94$) bulunurken standart sapma değeri (Ss= 29,64) şeklinde tespit edilmiştir. Güvenirlik hesabında, her bir boyut ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir ve bu inceleme sonucunda, alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür ($\alpha_{Okuma}=0,91$; $\alpha_{Yazma}=0,89$; $\alpha_{Dinleme}=0,94$; $\alpha_{Konuşma}=0,91$; $\alpha_{Ölçeğin Bütünü}=0,97$). Tezbaşaran (1997)’a göre likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının 1’e yakın olması gerekmektedir. Bu sonuçlara göre ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığını, maddelerin kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu ve dolayısıyla da güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür.

Ölçek 34 maddeden ve 8 maddesi okuma, 10 maddesi yazma, 10 maddesi dinleme ve 6 maddesi konuşma olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli

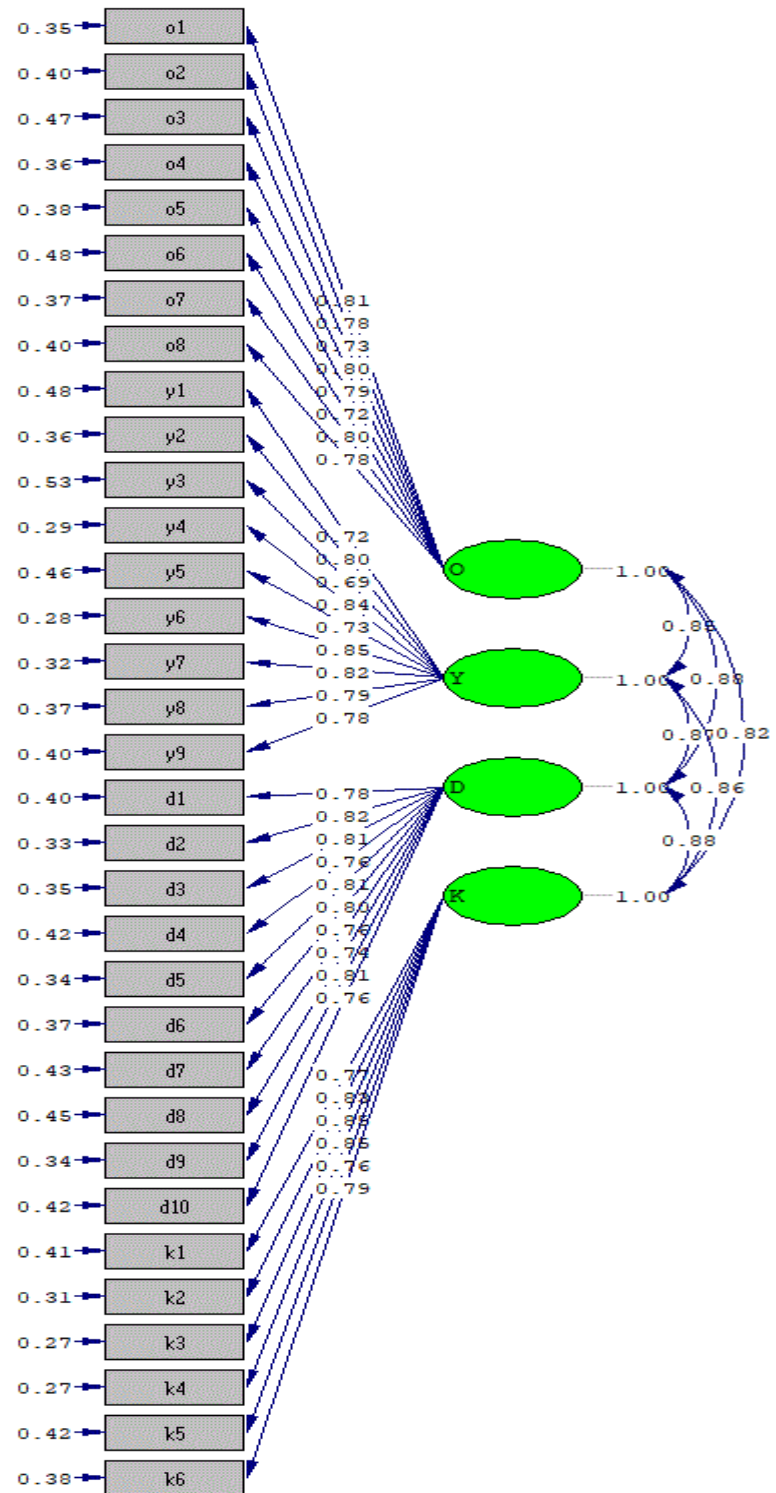
likert tipinden oluşan ölçeğin dereceleme biçimi 1) Bana hiç uymuyor, 2) Çok az uyuyor, 3) Biraz uyuyor, 4) Oldukça uyuyor, 5) Bana tamamen uyuyor şeklindedir. Yanar ve Bümen (2012) ölçeğin KMO değeri .97 ve Barlett Testi değerinin ise 8400.73 olarak bulunduğunu ve 0.001 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Varimax Döndürme Yöntemi ile elde edilen AFA sonuçlarına göre özdeğeri (eigen value) 1,00'in üstündeki maddelerin dört boyutta toplandığını ve bu faktörlerin toplam varyansın % 61.41'ini açıkladığını belirtmişlerdir.

Gömlüksiz ve Kılınç (2014)'ın Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı ölçeğini kullanarak lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ölçekte yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri; Tamamen uyuyor: 4.21-5.00; Oldukça uyuyor: 3.41-4.20; Biraz uyuyor: 2.61-3.40; Çok az uyuyor: 1.81-2.60; Hiç uymuyor: 1.00-1.80 değer aralıklarını kullandıkları görülmüştür. Bu araştırma sırasında da ölçekte bulunan her bir maddenin aritmetik ortalamasının yorumlanmasında Gömlüksiz ve Kılınç (2014) tarafından belirtilen ve kullanılan değer aralıkları temel alınarak yorumlama yapılmıştır.

Yanar ve Bümen (2012) ayrıca ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.69 arasında değişmekte olduğunu ve ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise elde edilen uyum indeksi değerlerinin RMSEA= 0.044, SRMR= 0.046, NFI=.98, NNFI=.99, PNFI=.89, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.98 şeklinde hesaplandığını ifade etmişlerdir. Diğer uyum indekslerinin ise Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index (RFI) = 0.98 olarak hesaplandığını ve tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmektedirler.

Buarastırmada ise ölçeğin hedef gruba uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulaması tekrarlanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin bir türü olan doğrulayıcı faktör analizi, bir test veya ölçeği güvenle kullanılabilir biçime getirme işlemidir (Şencan, 2005; Şimşek, 2007). Bu amaçla bireylerden toplanan verilerden elde edilen bulguların teorik yapıyla uyum gösterip göstermediği doğrulayıcı

faktör analizi yardımıyla ölçülmektedir (Çapık, 2014). Bu ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 3.1’de ve doğrulayıcı faktör analizi model veri uyum değerleri Tablo 3.3’te verilmiştir.



Şekil 3.1. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

Tablo 3.3.İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin DFA model veri uyum değerleri

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	λ	ϵ	Faktörler arası korelasyon
1.Düzyey 4 Faktörlü Robust ML	3523,55 (489)	0,051	0,92	0,90	0,99	0,99	0,69-0,84	0,27-0,53	Yok

Şekil 3.1 ve Tablo 3.3 incelendiğinde 1. düzey 4 faktörlü İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği'nin Robust ML kestirim yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Kurulan model ve beklenen model arasındaki uyum için model veri uyum indeksleri yukarıdaki tablo 3.3'te sunulmuştur. Birinci model veri uyum indeksi olarak ki-kare istatistiği incelenmiştir. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilenen bir uyum indeksi olduğu için (Şimşek, 2007) serbestlik derecesine bölüldüğünde kritik değer olan 3'e çok yakın olmasına karşın 3'ten büyük çıkmıştır. Dolayısıyla bu değer oldukça büyük olarak ifadelendirilebilir. χ^2/sd ifadesinin 3'ten büyük olması ($\chi^2/sd=3523,55/489=7,21$) kurulan model ve var olan model arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile ki-kare uyum indeksine bakıldığında bu ölçekteki modelin veri uyumunun sağlanmadığı görülmektedir (bkz. Tablo 3.3).

RMSEA değeri, model veri uyum indeksleri arasında robust bir istatistik sunmaktadır. RMSEA değeri (RMSEA=0,051) kabul edilebilir düzeydedir. Bu bulgu, araştırmadaki örneklem için kurulan modelin, model veri uyumunu sağladığını göstermektedir (bkz. Tablo 3.3).

Ayrıca Tablo 3.3'te GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerleri incelendiğinde, ölçek ile ilgili tüm uyum indekslerinin 0,90'ı geçtiği görülmekte ve bu değerler ile modelin veri uyumunun sağlandığı anlaşılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması ve hata varyansının ise en fazla 0,90 olması şartı bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu kural standartlaştırılmış çözümdeki faktör yük değerleri için geçerlidir. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında

yazma alt boyutunun 10. maddesinin faktör yük değeri 0.30'un altında olup 0.26 bulunmuş ve hata varyansı da 0.90'ın üzerinde olup 0.92 bulunduğundan, bu madde analizden çıkartılarak tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kalan 33 madde için faktör yük değerleri incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin 0,69 ile 0,84 arasında değer aldığı görülmüştür. Bu sonuca göre bu maddelerin belirtilen alt boyutlar için iyi birer gösterge olduğu görülmektedir.

Hata varyansları incelendiğinde ise bu değerlerin 0,27 ve 0,53 arasında değer aldığı bulunmuştur. 0,90 ve üstü bir hata varyansı o maddenin analizden çıkartılması gerektiğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2012). Aynı faktör yükleri için yapılan yorum gibi hata varyansının da 0,90'dan fazla olan yazma alt boyutundaki 10. madde dışında başka madde olmadığı için ölçekteki diğer tüm maddeler, belirtilen boyutların iyi birer göstergesi olarak ifade edilebilir. Boyutlar arasında korelasyon çıkmaması ise birinci düzeyde doğrulayıcı faktör analizi yapılmasını sağlamıştır.

Model veri uyumunun yorumlanabilmesi ve doğru karar verilebilmesi için bütüncül yaklaşım seçilmelidir. Bundan dolayı yukarıda tüm model veri uyum indeksleri incelenmiş olup bu inceleme sonucunda da varılan genel kanı model veri uyumunun sağlandığı yönüdedir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmada kullanılan İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sağlandığı belirtilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanmasına başlanmadan önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2012/35 sayılı kararla araştırma için gerekli izin alınmıştır (bkz. EK-3). Araştırma izninin alınmasının ardından Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" nin Düzce il merkezinde bulunan 18 farklı türdeki devlete bağlı liselerde uygulanabilmesi için T.C. Düzce Valiliği Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün de onay izni ile (bkz. EK-5) ölçek bir yönerge eşliğinde liselerde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerine dağıtılmıştır (bkz. EK-1). Araştırma etiği gereğince araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere ölçme aracı verilmemiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak 2638 ölçme aracı dağıtılmış ve ölçme aracını cevaplayan 2579 öğrenciden geri toplanmıştır.

Veriler 06.11.2018 ile 24.11.2018 tarihleri arasında yer alan 3 haftalık süreçte araştırmacı tarafından Düzce il merkezinde bulunan 18 farklı türdeki devlete bağlı lisede ders saatleri içerisinde ders öğretmenlerinin izni ve yardımı ile uygulanarak ve aynı ders saatinde araştırmacı tarafından toplanarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde araştırmanın amacı ve öğrencilerden beklenenler gerektiği gibi açıklanmış ve öğrencilerin sorularına içtenlikle cevap verilerek uygulama öncesi yönergelerin doğru anlaşıldığından emin olunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Düzce ilinde bulunan devlete bağlı farklı türlerdeki liselerde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden toplanan veriler SPSS-22 paket programında işlenmiştir. İşlenen verilerin doğrulayıcı faktör analizlerinde ayrıca LISREL 8.80 paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle verilerin parametrik analizlere uygun olup olmadığına ilişkin test varyanslarının homojenliğine bakılmış ve tüm değişkenlere ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin hesaplanması için Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenmiştir (bkz. EK-6).

Cinsiyet değişkenine göre İngilizce özyeterlik inançlarının nasıl değiştiğini ve anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov değeri 0,05'in altında olduğu için non-parametrik test istatistiklerinden iki kategorili verilere uygun olan (Ural ve Kılıç, 2013) Mann-Withney U Testi kapsamında analizler yapılmıştır. Diğer değişkenlere ilişkin normal dağılım test istatistiği sonuçları EK-6'da verilirken cinsiyet değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi istatistik değerleri örnek olarak Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Cinsiyet değişkenine ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi istatistik sonuçları

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Okuma	Kız	,080	1303	,000
	Erkek	,085	1052	,000
Dinleme	Kız	,096	1303	,000
	Erkek	,066	1052	,000
Konuşma	Kız	,125	1303	,000
	Erkek	,101	1052	,000
Yazma	Kız	,114	1303	,000
	Erkek	,100	1052	,000
Toplam	Kız	,083	1303	,000
	Erkek	,071	1052	,000

*p<0,05

Tablo 3.4 incelendiğinde hem kız öğrenciler hem erkek öğrenciler için elde edilen anlamlılık (p) değerlerinin 0,05'ten küçük değerler aldığı, dolayısıyla dağılımın normal olmadığı görülmüştür. EK-6'da diğer değişkenler için sunulan normallik testi tabloları incelendiğinde kalan tüm değişkenlerin verileri için de anlamlılık değerlerinin normal dağılmadığı görülmektedir.

Ayrıca buna bağlı olarak diğer alt problem cümlelerinden lise 11.sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türü ve bölüm türü, anne-baba eğitim durumları ve haftalık İngilizce çalışma saatlerine göre farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis H Testi, örneklemin farklı anakütleden gelip gelmediğini test eden ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında kullanılan bir analizdir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu çalışmada, Kruskal-Wallis H Testinin sonuçlarına göre farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise Mann-Whitney U Testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ve model veri uyum indekslerinin analizinde, 1. düzey 4 faktörlü İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği'nin Robust ML Kestirim Yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmış ve Ki-kare Test İstatistiğinden yararlanılmıştır. Bu analizlerde ölçeğin boyutlarına ait maddelerin faktör yük değerlerine ve hata varsyanlarına da bakılmıştır.

Yukarıda bahsedilen analizlere ek olarak İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin alt boyutlarına ait betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeğin bütünü ve tüm alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayısı analizi yapılmıştır.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler ve bu analiz sonuçlarından elde edilen bulgular ile bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Okuma	2355	2,537261	0,944688
Dinleme	2355	2,426285	0,971458
Konuşma	2355	2,271691	1,020331
Yazma	2355	2,190186	0,959443
Ölçeğin Bütünü	2355	2,36069	0,895813

Tablo 4.1 yorumlandığında İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin bütünü için özyeterlik ifadelerinin lise 11. sınıf öğrencilerine ‘Çok az uyuyor’ düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Okuma alt boyutunda alınan aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}_{Okuma}=2,54$) ve hesaplanan standart sapmanın ($Ss=0,94$) olduğu; dinleme alt boyutunda alınan aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}_{Dinleme}=2,43$) ve hesaplanan standart sapmanın ($Ss=0,97$) olduğu; konuşma alt boyutunda alınan aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}_{Konuşma}=2,27$) ve hesaplanan standart sapmanın ($Ss=1,02$) olduğu; yazma alt boyutunda ise alınan aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}_{Yazma}=2,19$) ve hesaplanan standart sapmanın ($Ss=0,95$) olduğu görülmüştür.

Ölçeğin bütünü için bakıldığında ölçeğin bütününden alınan aritmetik ortalama puanının ise ($\bar{X}_{\text{Ölçeğin Bütünü}} = 2,36$) ve hesaplanan standart sapmanın ($S_s = 0,89$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda tüm alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için varılan bu sonuca göre yapılabilecek genel değerlendirmede lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde İngilizce özyeterlik inancı üzerine yapılan çalışmaların büyük ölçüde bu araştırmadan elde edilen sonuç ile farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda Bozkurt ve Ekşioğlu (2018)'nin lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları orta düzeyde bulunmuştur. Bunun yanı sıra Gömleksiz ve Kılınç (2014), lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin orta düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Karanfil ve Arı (2016), İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyinin belirlenmesi ve güç paylaşım düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilaveten Oğuz ve Baysal (2015)'in ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri yukarıda bahsedilen diğer çalışmalarda olduğu gibi orta düzeyde bulunmuştur.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların yanı sıra bu araştırmadan farklı olarak özyeterlik inancının yabancı dil öğrenimi ile yakından alakalı olduğu belirtilen diğer duyuşsal alan özellikleri ile ilişkilendirildiği çalışmalar incelendiğinde Yanar (2008)'in yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Pamuk (2014)'un, üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma özyeterlik inançları ve tutumlarının yazma başarısıyla olan ilişkisini incelediği çalışmada öğrencilerin özyeterlik inançları, tutumları ve yazma başarıları arasında olumlu bir ilişkiye rastlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra Cave, Norman, Evans, Devey ve Hartshorn (2018)'un ikinci yabancı dil olarak İngilizce

öğrenen öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğrencilerin özyeterlik inanç düzeyleri yükseldikçe motivasyonlarının da arttığını ifade ettikleri görülmüştür. Tüm bu çalışmalar kapsamında değerlendirildiğinde özyeterlik inancı ile motivasyon ve tutum gibi diğer duyuşsal alan özelliklerinin doğru orantılı olduğu sonucuna varılabileceğinden bu araştırmada öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının düşük düzeyde olmasının İngilizceye yönelik motivasyon ve tutumlarının da istenen düzeyde olmayabileceğinin bir göstergesidir denilebilir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen çalışmalarda da ifade edildiği gibi özyeterlik inancının başarıya ulaşmada tek başına yeterli bir unsur olmayabileceğini ve motivasyon ve tutum gibi diğer tüm duyuşsal alan özellikleri ile ilişkili olarak ele alındığında İngilizce öğrenmede önemli bir etken haline gelebileceğini ifade etmek mümkün olabilir.

Shi (2015), yabancı dil öğrenmede önemli bir role sahip olan yüksek özyeterlik inancının, öğrenenlerin daha iyi akademik başarılar elde etmelerine, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilmelerine ve düşük düzeyde dil öğrenme kaygısı taşımalarına katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda İngilizce öğrenme açısından ele alındığında öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inançlarını öğrenmenin her aşamasında yüksek tutabilmek için öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullanırmaya ve başarabilecekleri düzeyde akademik sorumluluklar verilmesine özen gösterilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Raoofi, Tan ve Chan (2012), üst üste başarılı sonuçlar elde eden bireylerin başarısız sonuçlarla karşı karşıya kalan bireylerden daha yüksek özyeterlik inancı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde yerine getirmeleri beklenen görevleri tamamlayabilmeleri ve bu görevlerin üstesinden gelebilmeleri için etkinlik içeriklerinin öğrencilerin başarabilecekleri düzeyde olmasının, öğrencilerin etkinlikleri başarabilecekleri konusundaki motivasyonları, ilgileri ve tutumlarının artmasında ve daha az kaygı taşımalarında etkili olabileceği ve İngilizce özyeterlik inançlarını arttırarak sürdürmelerinde önemli bir katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bir başka açıdan bakıldığında Can ve Can (2014) yabancı dil öğretiminde öğretim programlarının ihtiyacı karşılayacak düzeyde ve güncel olarak hazırlanmaması,

öğrenciye yeterli düzeyde uygulama yapma fırsatı sunmaması, eğitim sisteminin sürekli değişiklik göstermesine bağlı olarak yabancı dil ders saatlerinin ve içeriğinin sürekli değişmesi gibi nedenlerden dolayı eksiklikler barındırdığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeye bağlı olarak bu araştırma kapsamında lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının düşük düzeyde olmasının nedenlerinden biri olarak uygulanan yabancı dil öğretim programlarındaki Can ve Can (2014) tarafından belirtilen eksikliklerden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Buna bağlı olarak öğretim programları düzenlenirken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve yetenekleri ve öğrenme stillerinin yanı sıra fiziksel, zihinsel, iletişimsel, duygusal, sosyo-ekonomik ve psiko-motor özellikleri öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınabileceği (Balcı, 2016) ve öğretim programlarının bu ölçütler esas alınarak düzenlenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda Demirbulak (2013), öğretim programlarındaki sorunların çözümü için öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri alınarak program içerisindeki değişimlerin beklenen gelişime istenen düzeyde dönüşmesi için kuram ve uygulama arasındaki işbirliği ve iletişimin sağlanması gerekliliğinden bahsetmiştir. Böylece öğrencilerin kalıcı ve anlamlı öğrenme meydana getirmesinde önemli öğelerden biri olan bireysel farklılıklarını (Aktepe, 2005) ve ihtiyaçlarını esas alan ve öğretmenlerin uygulama aşamasında sorunlar yaşamayacakları bir öğretim programı uygulanarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançlarının istenen düzeye gelmesinin mümkün olabileceği söylenebilir.

Son olarak günümüz dünyasının olmazsa olmazları arasında yer alan teknolojinin yabancı dil öğretimindeki öneminden ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inançları üzerinde olumlu katkıları olduğundan bahsedilebilir. Bu bağlamda teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında yoğun olarak kullanıldığını ifade eden Aktaş ve Can (2019), whatsapp uygulamasının İngilizce özyeterlik inancına etkisi üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarının dört temel beceri düzeyinde de artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bir yabancı dilin doğal ortamında mümkün olduğunca çok duyu organı işe koşularak öğrenilmesinin kalıcılığına ve daha hızlı öğrenilmesine olan etkisi düşünüldüğünde günümüz iletişim araçlarının ve bu araçlarda kullanılan uygulamaların yabancı dil öğretiminde sınıf içi ve dışı ortamlarda sıklıkla kullanılması gerekliliğinden bahsetmek mümkündür.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.2’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Konuşma	Kız	1301	1095,67	1384929	585449	0,00
	Erkek	1054	1233,99	1298157		
Dinleme	Kız	1301	1136,75	1436858	637378	0,086
	Erkek	1054	1184,62	1246228		
Okuma	Kız	1301	1161,59	1468249,00	660959	0,807
	Erkek	1054	1154,79	1214837,00		
Yazma	Kız	1301	1137,70	1438058,50	638578,5	0,101
	Erkek	1054	1183,49	1245027,50		
Ölçeğin Bütünü	Kız	1301	1131,55	1430284,50	630804,5	0,034
	Erkek	1054	1190,88	1252801,50		

* $p < 0,05$

İngilizceye ilişkin özyeterlik inanç ölçeği uygulanan grubun cinsiyetlerine göre aldıkları puanlar normal dağılmadığı için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur. Tablo 4.2 incelendiğinde 11. sınıf öğrencilerinin İngilizceye ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre ölçeğin okuma ($U_{Okuma} = 660959$), dinleme ($U_{Dinleme} = 637378$) ve yazma ($U_{Yazma} = 638578,5$) alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile bu analizlerin sonucuna göre ölçeğin dinleme, okuma ve yazma boyutları için kız ya da erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının hemen hemen aynı düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Buna karşın Tablo 4.2’ye göre ölçeğin konuşma ($U_{Konuşma} = 5854495$) ve ölçeğin bütünü ($U_{Ölçeğin Bütünü} = 630804,5$) için anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Diğer bir ifade ile konuşma alt boyutuna ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin bütününe ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin konuşma alt boyutunda olduğu gibi erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Demir (2017), ortaokul öğrencilerinin dinleme, konuşma ve özyeterlik ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok konuşma becerisine ve konuşma özyeterliğine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Gömleksiz ve Kılınç (2014), 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada dinleme, okuma ve yazma alt boyutlarına ilişkin yapılan analizlerde 12. sınıfta okuyan kız öğrencilerin 12. sınıfta okuyan erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları, konuşma alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın yanı sıra Khatib ve Maarof (2015), teknik lise öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizcede sözlü iletişim yeteneğine ilişkin özyeterlik algısı üzerine yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok konuşma özyeterliğine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Stephen (2008), 12. sınıf Hintli öğrencilerin akademik derslerdeki özyeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmada kız öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen çalışmalara ilave olarak Duman (2007), lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara, ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü üzerine yaptığı çalışmada, kız öğrencilerde İngilizce özyeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilerin sahip olduğu İngilizce özyeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranına göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalardan farklı olarak Magogwe (2006), ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Botswana öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları ve özyeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarına ilişkin önemli düzeyde anlamlı bir farklılığa rastlamadığını ifade ederken aynı şekilde Aykol (2017)'un da lise 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade ettiği görülmektedir.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan özetle genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce özyeterlik inançlarının ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu veya cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşamadığı sonuçlarına varılabilir. Dolayısıyla bu araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterliğe sahip oldukları sonucu elde edildiğinden ilgili literatürde bahsedilen çalışmaların bulguları ile bu araştırmadan elde edilen bulguların farklılık gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Ortaya çıkan bu sonuca ilişkin özyeterlik inancı bağlamında bir değerlendirme yapıldığında, Zimmerman (2000), özyeterlik inançlarının çok yönlü ve alana özgü olduğunu, dolayısıyla bir alandaki özyeterlik inancıyla bir diğeri arasında fark olabileceğini ifade etmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarıyla ve bütünüyle incelenmiş olup kız ve erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarında yazma, okuma ve dinleme boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer yandan konuşma alt boyutunda ve ölçeğin bütününde erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark elde edildiği görülmüştür. Buradan yola çıkılarak erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde olmasının bir takım kültürel etkenlerden ileri geldiği söylenebilir. Bandura (1997), Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda kültürel ve sosyal değerlerin model alma ve gözlemleme yolu ile öğrenildiğini vurgulamakta ve özyeterliğin dört temel kaynağı arasında yer alan 'dolaylı yaşantılar' da bireyin başkalarının başarıyla veya başarısızlıkla sonuçlanan etkinliklerinin, bu sonuçlardan yola çıkarak aynı etkinliği başarma konusunda kendisine ilişkin olumlu veya olumsuz yargıya ulaştığını belirtmektedir. Bu bağlamda, kız çocuklarının anneyi, erkek çocuklarının ise babayı rol-model olarak gördükleri söylenebilir. Özkan ve Gündoğdu (2011), cinsiyet rollerinin gerektirdiği yükümlülüklerin, diğer kültürlerde olduğu gibi Türk kültüründe de toplumsal cinsiyeti belirleyen etmenler arasında yer aldığını ve kadının annelik rolü ve kız çocuğunun Türk kültüründeki güçsüz konumunun kadının sosyalleşme sürecini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Buna karşın Türk kültüründe, sorumluluğundaki bireylerin ve evinin geçimini sağlama görevini üstlenen erkek, bu sayede ev dışında bir sosyal hayat yaşamakta ve bunun bir getirisi olarak da toplumda, kadına göre daha fazla söz

sahibi olma ve aktif faaliyet gösterebilme özelliğini taşımaktadır (Özkan ve Gündoğdu, 2011).

Dolayısıyla anne ve babayı rol-model alan kız ve erkek çocuklarının doğal yaşantı ortamlarından ve kültürel deneyimlerinden edindikleri davranışları okul ortamında da sergiledikleri ve buna bağlı olarak okul başarılarının da bu davranışlarından etkilendiği ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile kadının annelik ve eşlik görevleriyle sınırlı kaldığı ataerkil toplum yapısında, erkeğin sosyal alanda hareket özgürlüğünün olmasına (Demren, 2001) dayalı olarak erkek çocuklarının babayı, kız çocuklarının ise anneyi rol-model görmesinin hem sosyal hem de eğitim yaşantıları üzerinde etkileri olduğu söylenebilir. Bu araştırmada ise lise 11. sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik özyeterlik inançlarının kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olmasının, babayı rol-model alan erkek öğrencilerin sosyal becerilerinin kız öğrencilere göre daha çok gelişmiş olabileceğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra İngilizce dersinin içeriği bağlamında öğrencilerin aktif katılımını gerektiren etkinliklerin çoğunlukta olduğu bir ders olmasından dolayı da İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin bütünü ele alındığında erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmasının buna bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.3’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okuma	Fen Lisesi	74	1675,93	4	74,343	0,00	1-2, 1-3,1-4,1-5
	Anadolu Lisesi	1029	1232,27				2-1,2-4,2-5
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	1383,36				3-1,3-4,3-5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	358	1018,14				4-1,4-2,4-3,4-5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	1127,46				5-2,5-1,5-3,5-4
	Fen Lisesi	74	1706,36	4	100,43	0,00	1-2,1-3,1-4,1-5
	Anadolu Lisesi	1029	1240,2				2-1,2-4,2-5
Dinleme	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	1468,11				3-1,3-4,3-5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	358	959,93				4-1,4-2,4-3,4-5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	1135,87				5-1,5-2,5-3,5-4
	Fen Lisesi	74	1673,21	4	100,334	0,00	1-2,1-3,1-4,1-5
	Anadolu Lisesi	1029	1260,88				2-1,2-4,2-5
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	1300,47				3-1,3-4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	358	954,43				4-1,4-2,4-3,4-5
Konuşma	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	1123,63				5-2,5-1,5-4
	Fen Lisesi	74	1609,9	4	70,284	0,00	1-2,1-3,1-4,1-5
	Anadolu Lisesi	1029	1231,02				2-1,2-3,2-4,2-5,
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	1174,14				3-1,3-4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	358	969,43				4-1,4-2,4-3,4-5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	1164,32				5-1,5-2,5-4
	Fen Lisesi	74	1705,09	4	97,319	0,00	1-2,1-3,1-4,1-5
Ölçek Bütünü	Anadolu Lisesi	1029	1242,05				2-1,2-4,2-5
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	38	1362,67				3-1,3-4,3-5
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	358	955,7				4-1,4-2,4-3,4-5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	1140,21				5-1,5-2,5-3,5-4

*p<0,05

Okul Türü: 1: Fen lisesi, 2: Anadolu Lisesi, 3: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, 4: Anadolu İmam Hatip Lisesi, 5: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi.

Yukarıda Tablo 4.3’de belirtilen sonuçlarayapılan Kruskal-Wallis H testi ile ulaşılmış ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Lise 11. sınıf öğrencilerinin okudukları okul türüne göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin konuşma ($x^2_{\text{Konuşma}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 100,334$), dinleme ($x^2_{\text{Dinleme}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 100,43$), okuma ($x^2_{\text{Okuma}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 74,343$) ve yazma ($x^2_{\text{Yazma}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 70,284$) alt boyutlarında ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin bütününde ($x^2_{\text{Ölçeğin Bütünü}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 97,319$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin okuma, dinleme alt boyutları ve ölçeğin bütününe sıra ortalamaları incelendiğinde (bkz. Tablo 4.3) Fen lisesi ile Anadolu lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar lisesi, Anadolu İmam Hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde anlamlı fark bulunmuştur. Yukarıda Fen lisesi ile karşılaştırılan Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür. Anadolu lisesi ile Anadolu İmam Hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksek düzeydedir. Anadolu Güzel Sanatlar lisesi ile Anadolu İmam Hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Anadolu Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksektir. Anadolu İmam Hatip lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.3’te konuşma alt boyutunun sıra ortalamaları incelendiğinde Fen lisesi ile Anadolu lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar lisesi, Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde anlamlı fark bulunmuştur. Fen lisesi ile karşılaştırılan Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Anadolu lisesi ile Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksektir. Anadolu Güzel Sanatlar lisesi ile Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Anadolu Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksek düzeydedir. Anadolu İmam Hatip lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Mesleki ve

Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Son olarak yazma alt boyutunun sıra ortalamaları incelendiğinde Fen lisesi ile Anadolu lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar lisesi, Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde anlamlı fark bulunmuştur. Fen lisesi ile karşılaştırılan Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşüktür. Anadolu lisesi ile Anadolu Güzel Sanatlar lisesi, Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksektir. Anadolu Güzel Sanatlar lisesi ile Anadolu İmam Hatip lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Anadolu Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksektir. Anadolu İmam Hatip lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin özyeterlikleri karşılaştırıldığında Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Okul türü değişkeninin İngilizce özyeterliği ile ilişkilendirilerek ele alındığı çalışmalar incelendiğinde Sevimbay (2016), lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada Fen lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi ve Anadolu İmam Hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Gömleksiz ve Kılınç (2014)'ın 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptıkları çalışmadan elde ettikleri sonuçlara göre ölçek bütününde ve tüm alt boyutlarda Fen lisesi öğrencilerinin, Anadolu lisesi ve Öğretmen lisesi öğrencilerinden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aykol (2017)'un lise öğrencilerinin yabancı dile (İngilizceye) yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil (İngilizce) özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Fen lisesi ve Sosyal Bilimler lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi, Anadolu İmam Hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmada ise özetle Fen lisesi ğrencilerinin İngilizce ile ilgili zyeterlik inancı leğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında diğer bütün okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazla İngilizce zyeterlik inancına sahip oldukları ve bu sıralamayı Anadolu Güzel Sanatlar lisesinin, Anadolu lisesinin, Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinin ve Anadolu İmam Hatip lisesinin izlediği görülmüştür. Fen lisesi ve Anadolu lisesi gibi okullarda öğrenim gören öğrencilerin diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce zyeterliğe sahip olmalarının, lise giriş sınavlarında en yüksek puanları alan öğrencilerin bu okullarda öğrenim görmeye hak kazanmış olmaları ve bu okullarda haftalık İngilizce ders saatlerinin diğer okullara göre daha fazla (MEB, 2018) olması gibi nedenler kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmada diğer çalışmalarla ilişkilendirildiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmacı tarafından konu alanı ile ilgili olarak ulaşılabilen literatür incelendiğinde yukarıda bulguları bu araştırma ile benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi bulguları bu araştırma ile benzer olmayan sonuçların elde edildiği çalışmaların da konu alanı ile ilgili literatürde yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda Uygur ve akır (2015) İngilizce ğretmenliği lisans ğrencilerinin zyeterlik inançlarını farklı değişkenlere göre inceledikleri çalışmada öğrencilerin zyeterlik inancı leğinden aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre değişmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Memduhoğlu ve elik (2015) İngilizce ğretmen adayı olan ve İngilizce ğretmeni olmayı planlayan niversite ğrencilerinin İngilizce zyeterlik algıları üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre zyeterlik inançları arasında bahsedilen bir önceki çalışma ile benzer olarak anlamlı farklılığa ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Büyükduman (2006)'ın İngilizce ğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin zyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında İngilizce ğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre İngilizce zyeterlik inançlarının farklılaşmadığını belirtmiştir. Pesen (2016), mesleki ve teknik anadolu lisesi ğrencilerinin gelecek beklentileri ve zyeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmada okul türleri açısından yaptığı değerlendirmede Anadolu liselerinde, Fen liselerinde, Genel liselerde, İmam Hatip liselerinde ve Açık ğretim lisesinde okuyan öğrencilerin genel zyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmadığını ifade etmiştir.

Pajares ve Schunk (2001)'a göre bugüne kadar yapılan özyeterlik inancı ile ilgili çalışmalar, özyeterliğin akademik başarı ile doğru orantılı olarak artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla akademik başarının yüksek olduğu ve İngilizce ders saatlerinin daha fazla olduğu (MEB, 2018) Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi gibi okullarda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olabileceğini söylemek mümkündür. Bu durumun, Bandura (1997)'in özyeterliğin temel kaynakları ile ilgili temel değişkenlerde bahsettiği gibi öğrencilerin kendi deneyimlerinden, dolaylı yaşantılarından ve içinde buldukları psikolojik ve fizyolojik durumların etkisinden kaynaklandığı belirli bir ölçüde ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile lise 11. sınıf öğrencilerinin geçmiş başarılı deneyimlerinin (doğrudan deneyimler) sonucu olarak başarılı olan bu liselere yerleşen öğrencilerin, kendileri gibi başarılı başka öğrencileri gözleme (dolaylı deneyimler) fırsatını elde ederek aynı ortamı paylaştığı ve içinde bulunduğu bu ortamın atmosferi ile derslere olan tutumunun ve çalışmaya yönelik motivasyonunun (psikolojik ve fizyolojik durum) diğer okullarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Pintrich ve Schunk (1996)'ın, öğrencilerin kendileri hakkındaki inançlarının akademik başarılarını ya da başarısızlıklarını etkilediği düşüncesinin, özyeterliğin ve motivasyonun önemli bir parçası olduğunun bir göstergesi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu ifadelerin de bu araştırmada Fen lisesi ve Anadolu lisesi gibi okullarda okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasının, yüksek puanlarla öğrenci alan bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının ve aldıkları İngilizce ders saatlerinin yüksek düzeyde olmasından kaynaklandığı düşüncesini desteklediği söylenebilir.

Yabancı dil öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği düşünülen duyuşsal alan özelliklerinin (Alsayed, 2003; Zheng ve diğerleri, 2009; Mercer, 2008), lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri arasında farklılık göstermesinde başta gelen nedenler arasında yer aldığını ifade etmek mümkündür. Ergür (2002), öğrencilerin ilköğretim basamaklarından lise düzeyine yaklaştıkça yabancı dil öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonlarının düştüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda motivasyon ve tutum gibi diğer duyuşsal alan özellikleri ile ilişkilendirilen çalışmalardan (Cave ve diğerleri, 2018; Pamuk, 2014; Yanar, 2008) yola çıkılarak lise 11. sınıf düzeyine gelen ve İngilizce ders saatlerinin az olduğu meslek

liselerinde okuyan öğrencilerin, İngilizceye yönelik ilgi ve tutumlarının da yetersiz düzeyde olabileceğini söylemek mümkündür. Dinçer (2016), meslek liselerinde okuyan öğrencilerin kültür derslerinin mesleki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacağına ilişkin algılara sahip oldukları için mesleki alan derslerine daha çok önem verdiklerini ve kültür derslerinde önemli ölçüde başarı gösteremeyeceklerine olan inançlarının da bu yetersizliği pekiştirdiğini ifade etmiştir. Özer ve Korkmaz (2016)'ın, öğrencilerin psikolojik durumları olarak nitelendirdiği duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin dil öğrenmede büyük etkiye sahip olduğu yönündeki ifadelerinin de bu görüşü desteklediği söylenebilir. İngilizce öğrenme konusunda kaygı yaşayan ve başarıya ulaşamayacağı düşüncesinde olan öğrencilerin öğrenme sürecinde İngilizce özyeterlik inançlarının da yetersiz düzeyde olmasının ve sürecin büyük olasılıkla başarısızlıkla sonuçlanmasının kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedilenin aksine Fen lisesi ve Anadolu lisesi gibi başarı düzeyinin yüksek olduğu okullarda okuyan lise 11. sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenmeye yönelik ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal alan özelliklerinin yüksek düzeyde olmasının, İngilizce öğrenme konusunda kaygı düzeylerinin düşük olmasının ve başarmaya yönelik yüksek özgüven duygusu taşımalarının İngilizce özyeterlik inançlarının artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir (Cave ve diğerleri, 2018; Pamuk, 2014; Shi, 2015; Yanar, 2008).

Başka bir açıdan bakıldığında başarılı olan öğrencilerden beklenen özelliklerden bir diğerinin öz-düzenleme becerilerini iyi kullanabiliyor oldukları söylenebilir. Zimmerman (2002), eğitimin önemli işlevlerinden birinin de öz-düzenlemenin de içinde yer aldığı yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi olduğunu çünkü öğrenme sürecinde öz-farkındalık, öz-motivasyon ve davranış becerilerini de gerektiren öz-düzenleme becerilerinin oldukça önem arz ettiğini ifade etmiştir. Zimmerman (2002)'ın eğitimin işlevlerine ilişkin görüşlerine bağlı olarak iyi bir lisede eğitim görme hakkını elde eden öğrencilerin hedefledikleri kariyer yolunda da en iyi şekilde ilerlemelerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencinin öz-düzenlenmiş bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için kendine hedefler koyabilme, öğrenme stratejilerini kullanabilme ve öz-değerlendirme yapabilme gibi kendini düzenleyici süreç veya inanç yolunda ilerlemesi beklenmektedir (Zimmerman, 2002).

Tüm bu becerileri bir arada etkili bir biçimde kullanabilen öğrenciler için de başarıya ulaşmanın zor olmayacağını ifade etmek mümkündür.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları okudukları bölüm türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.4’te yer verilmiştir.



Tablo 4.4. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Konuşma	Yabancı Dil	99	2090,152	27	342,545	0,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6,1-7, 1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-15, 1-16, 1-17, 1-19, 1-20, 1-21, 1-22, 1-23, 1-24, 1-25, 1-26, 1-27, 1-28
	Sözel	159	879,6352				2-3, 2-1, 2-4, 2-8, 2-23
	Eşit Ağırlık	542	1064,542				3-1, 3-2
	Sayısal	654	1307,74				4-1, 4-16, 4-17, 4-22
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	15	1158,833				5-1
	Elektrik Elektronik	84	1182,012				6-1, 6-17
	Büro Yönetimi	79	1193,563				7-1
	Bilişim Teknolojileri	124	1325,645				8-1,8-22
	Muhasebe ve Finansman	122	1163,213				9-1
	Makine Teknolojisi	62	1018,403				10-1
	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	10	1323,5				11-1
	Harita Tapu Kadastro	20	1250,475				12-1
	Metal İşleri	5	1401,4				
	İnşaat Teknolojisi	8	1366,313				
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	23	1103,565				15-1
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	44	802,0114				16-1,16-8,16-17
	Gıda Teknolojisi	33	635,8636				17-1, 17-16, 17-4, 17-6
	Güzellik ve Saç bakım Hizmetleri	7	1040,929				
	Halkla İlişkiler	10	1076,35				19-1
	Resim	24	1333,438				20-1
Müzik	14	1243,964				21-1	
Çocuk Gelişim	98	935,852				22-1, 22-8, 22-4	
Hemşirelik	29	1471,603				23-1	
El Sanatları	9	693,1111				24-1	

Tablo 4.4. (devamı) 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Konuşma	Giyim ve Üretim Teknolojisi	31	818,371				25-1
	Grafik ve Tasarım	19	747,2895				26-1
	Pazarlama Ve Perakende Hizmetleri	14	1190,393				27-1
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	17	741,0588				28-1
Dinleme	Yabancı Dil	99	2088,076	27	310,0443	0,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6,1-7, 1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-15, 1-16, 1-17, 1-19, 1-20, 1-21, 1-22, 1-23, 1-24, 1-25, 1-26, 1-27, 1-28
	Sözel	159	832,9497				2-3, 2-1, 2-4, 2-8, 2-23
	Eşit Ağırlık	542	1063,744				3-1, 3-2
	Sayısal	654	1286,338				4-1, 4-16, 4-17, 4-22
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	15	1063,533				5-1
	Elektrik Elektronik	84	1171,857				6-1,6-17
	Büro Yönetimi	79	1231,956				7-1
	Bilişim Teknolojileri	124	1282,617				8-1 8,22
	Muhasebe ve Finansman	122	1116,16				9-1
	Makine Teknolojisi	62	1035,54				10-1
	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	10	1270,1				11-1
	Harita Tapu Kadastro	20	1407,05				12-1
	Metal İşleri	5	826,8				
	İnşaat Teknolojisi	8	1206,625				
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	23	1133,696				15-1
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	44	844,8636				16-1,16-8,16-17
	Gıda Teknolojisi	33	891,3788				17-1, 17-16, 17-4, 17-6
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	7	821,2857				
	Halkla İlişkiler	10	1059,1				19-1

Tablo 4.4. (devamı) 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Dinleme	Resim	24	1500,354				20-1
	Müzik	14	1412,821				21-1
	Çocuk Gelişim	98	1059,449				22-1, 22-8, 22-4
	Hemşirelik	29	1405,517				23-1
	El Sanatları	9	819,1111				24-1
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	31	849,8548				25-1
	Grafik ve Tasarım	19	1017,316				26-1
	Pazarlama Ve Perakende Hizmetleri	14	1093,143				27-1
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	17	807,4118				28-1
Okuma	Yabancı Dil	99	2077,333	27	287,9716	0,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6,1-7, 1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-15, 1-16, 1-17, 1-19, 1-20, 1-21, 1-22, 1-23, 1-24, 1-25, 1-26, 1-27, 1-28
	Sözel	159	861,5723				2-3, 2-1, 2-4, 2-8, 2-23
	Eşit Ağırlık	542	1078,032				3-1, 3-2
	Sayısal	654	1294,335				4-1, 4-16, 4-17, 4-22
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	15	1180,033				5-1
	Elektrik Elektronik	84	1105,363				6-1, 6-17
	Büro Yönetimi	79	1188,278				7-1
	Bilişim Teknolojileri	124	1186,831				8-1,8-22
	Muhasebe ve Finansman	122	1117,201				9-1
	Makine Teknolojisi	62	1010,887				10-1
	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	10	1175,1				11-1
	Harita Tapu Kadastro	20	1055,575				12-1
Metal İşleri	5	707,4					

Tablo 4.4. (devamı) 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okuma	İnşaat Teknolojisi	8	1364				
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	23	1226,478				15-1
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	44	960,3409				16-1, 16-8, 16-17
	Gıda Teknolojisi	33	990,9091				17-1, 17-16, 17-4, 17-6
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	7	571,2857				
	Halkla İlişkiler	10	1072,9				19-1
	Resim	24	1402,563				20-1
	Müzik	14	1350,429				21-1
	Çocuk Gelişim	98	1083,974				22-1, 22-8, 22-4
	Hemşirelik	29	1456,966				23-1
	El Sanatları	9	854,3889				24-1
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	31	899				25-1
	Grafik Ve Tasarım	19	843,7895				26-1
	Pazarlama ve Perakende Hizmetleri	14	1291,286				27-1
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	17	839,3529				28-1
Yazma	Yabancı Dil	99	2093,273	27	329,9691	0,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6,1-7, 1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-15, 1-16, 1-17, 1-19, 1-20, 1-21, 1-22, 1-23, 1-24, 1-25, 1-26, 1-27, 1-28
	Sözel	159	857,9654				2-3, 2-1, 2-4, 2-8, 2-23
	Eşit Ağırlık	542	1051,443				3-1, 3-2
	Sayısal	654	1317,794				4-1, 4-16, 4-17, 4-22
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	15	1176,067				5-1
	Elektrik Elektronik	84	1241,863				6-1, 6-17
	Büro Yönetimi	79	1294,019				7-1
	Bilişim Teknolojileri	124	1235,565				8-1, 8-22

Tablo 4.4. (devamı) 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yazma	Muhasebe ve Finansman	122	1117,889				9-1
	Makine Teknolojisi	62	1053,855				10-1
	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	10	1188,85				11-1
	Harita Tapu Kadastro	20	1037,9				12-1
	Metal İşleri	5	1122,8				
	İnşaat Teknolojisi	8	1505,875				
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	23	1241,239				15-1
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	44	734,7955				16-1, 16-8, 16-17
	Gıda Teknolojisi	33	905,5606				17-1, 17-16, 17-4, 17-6
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	7	752,7857				
	Halkla İlişkiler	10	1149,1				19-1
	Resim	24	1275,063				20-1
	Müzik	14	1067,821				21-1
	Çocuk Gelişim	98	997,0408				22-1, 22-8, 22-4
	Hemşirelik	29	1386,724				23-1
	El Sanatları	9	818,5556				24-1
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	31	818,2903				25-1
	Grafik ve Tasarım	19	838,2105				26-1
	Pazarlama Ve Perakende Hizmetleri	14	1155,5				27-1
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	17	797,6176				28-1
Ölçeğin Bütünü	Yabancı Dil	99	2128,444	27	346,1417	0,00	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6,1-7, 1-8, 1-9, 1-10, 1-11, 1-12, 1-15, 1-16, 1-17, 1-19, 1-20, 1-21, 1-22, 1-23, 1-24, 1-25, 1-26, 1-27, 1-28
	Sözel	159	828,6164				2-3 ,2-1, 2-4, 2-8, 2-23

Tablo 4.4. (devamı) 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ölçeğin Bütünü	Eşit Ağırlık	542	1053,498				3-1, 3-2
	Sayısal	654	1310,297				4-1, 4-16, 4-17, 4-22
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	15	1136,833				5-1
	Elektrik Elektronik	84	1187,833				6-1, 6-17
	Büro Yönetimi	79	1236,949				7-1
	Bilişim Teknolojileri	124	1270,218				8-1, 8-22
	Muhasebe ve Finansman	122	1126,844				9-1
	Makine Teknolojisi	62	1019,282				10-1
	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	10	1258,45				11-1
	Harita Tapu Kadastro	20	1207,225				12-1
	Metal İşleri	5	1021,9				
	İnşaat Teknolojisi	8	1374,5				
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	23	1169,109				15-1
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	44	814,7386				16-1, 16-8, 16-17
	Gıda Teknolojisi	33	845,9091				17-1, 17-16, 17-4,17-6
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	7	765,2857				
	Halkla İlişkiler	10	1070,55				19-1
	Resim	24	1410,479				20-1
	Müzik	14	1294,357				21-1
	Çocuk Gelişim	98	1014,209				22-1, 22-8, 22-4
	Hemşirelik	29	1459,19				23-1
	El Sanatları	9	764,1111				24-1
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	31	815,6613				25-1

Tablo 4.4. (devamı) 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inaçlarının okudukları bölüm türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ölçeğin Bütünü	Grafik ve Tasarım	19	860,3421				26-1
	Pazarlama Ve Perakende Hizmetleri	14	1164,5				27-1
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	17	766,0882				28-1

*p<0,05

Bölüm Türü: 1: Yabancı Dil, 2: Sözel, 3: Eşit Ağırlık, 4: Sayısal, 5: Tesiat İklimlendirme Sistemi, 6: Elektrik Elektronik, 7: Büro Yönetimi, 8: Bilişim Teknolojileri, 9: Muhasebe ve Finansman, 10: Makine Teknolojisi, 11: Mobilya ve İç Mekan Tasarımı, 12: Harita Tapu Kadastro, 13: Metal İşleri, 14: İnşaat Teknolojisi, 15: Motorlu Araçlar Teknolojisi, 16: Yiyecek İçecek Hizmetleri, 17: Gıda Teknolojisi, 18: Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri, 19: Halkla İlişkiler, 20: Resim, 21: Müzik, 22: Çocuk Gelişim, 23: Hemşirelik, 24: El Sanatları, 25: Giyim ve Üretim Teknolojisi, 26: Grafik ve Tasarım, 27: Pazarlama ve Perakende Hizmetleri, 28: Aile ve Tüketici Hizmetleri.

Tablo 4.4'te öğrencilerin okudukları bölümlerine göre İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenerek belirtilmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda, lise 11. sınıf öğrencilerinin bölümlerine göre İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin konuşma ($\chi^2_{\text{Konuşma}}(\text{sd}= 27, N= 2355) = 342,545$), dinleme ($\chi^2_{\text{Dinleme}}(\text{sd}= 27, N= 2355) = 310,0443$), okuma ($\chi^2_{\text{Okuma}}(\text{sd}= 27, N= 2355) = 287,9716$) ve yazma ($\chi^2_{\text{Yazma}}(\text{sd}= 27, N= 2355) = 329,9691$) alt boyutlarında ve İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin bütününde ($\chi^2_{\text{Ölçeğin Bütünü}}(\text{sd}= 27, N= 2355) = 346,1417$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Anlamlı farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Konuşma, yazma, dinleme, okuma alt boyutları ve ölçeğin bütününe göre sıra ortalamaları incelenmiştir. Yabancı dil bölümü öğrencilerinin sıra ortalamaları ile metal işleri, inşaat teknolojisi, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümleri dışındaki tüm bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Metal işleri, inşaat teknolojileri ve güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin örneklem sayısı diğer gruplardan daha az olduğu için İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri diğer bölümlere göre yanlı çıkmıştır. Yabancı dil bölümü ile kıyaslandığında ortaya çıkan anlamlı farklılığın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kalan bölümler karşılaştırıldığında ise yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılan diğer tüm bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları eşit ağırlık, sayısal, bilişim teknolojileri ve hemşirelik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Sayısal bölümde öğrenim gören öğrencilerin yiyecek içecek hizmetleri, gıda teknolojisi ve çocuk gelişimi bölümlerinden öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Yiyecek içecek hizmetleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin ise bilişim teknolojileri ve gıda teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak gıda teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları yiyecek içecek hizmetleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük

düzeyde; sayısal ve elektrik elektronik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden ise daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Bu doğrultuda genel bir ifadeyle yabancı dil bölümünde öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencilerinin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden, kültür derslerinin yoğun olduğu bölümlerde (sayısal ve dil) öğrenim gören öğrencilerin mesleki alan derslerinin yoğun olduğu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen bulguların yer aldığı benzer çalışmalara da rastlandığı görülmüştür. Duman (2007), lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara, ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü üzerine yaptığı çalışmada, eşit ağırlık bölümünde okuyan öğrencilerin özyeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, sayısal bölümde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sevimbay (2016), lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eşit ağırlık, sayısal ve sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunduğunu tespit etmiştir.

İlhan, Ataman, Uğurlu ve Yurdunkulu (2018), Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede üniversite eğitimi alacak olan gençlerin, almayı hedefledikleri eğitimin kendilerine iyi bir gelecek ve kariyer sunması ve bu doğrultuda da iyi bir iş sahibi yapması konusunda beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak üniversite düzeyinde kaliteli eğitim almayı hedefleyen lise öğrencilerinin öncelikli hedeflerinin, lise düzeyinde kendilerine en uygun bölümü belirlemeleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Kentli (2014), Türkiye'deki lise öğrencilerinin meslek tercihlerini etkileyen faktörler ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, öğrencilerin mesleki tercihlerini belirlemede cinsiyet, ilgi, ilgi duyulan ders, istedikleri mesleğin prestiji ve aile faktörlerinin önemli ölçüde etkili olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla mesleki kariyerin belirlenmesinde önemli bir adım olan ortaöğretimde bölüm tercihinin, büyük ölçüde öğrencilerin ilgileri doğrultusunda şekillendiği söylenebilir. Türkiye'de, ortaokuldan sonra lise öğrenimine devam eden öğrenciler lise 2. sınıftan itibaren gelecekte sahip olmayı istedikleri mesleklere uygun olan bölümleri kendi istek, ilgi ve

yeteneklerinin yanı sıra çevresel etmenlerin de etkisi doğrultusunda seçmektedirler (Aydemir, 2017). Bu bağlamda Bandura (1997)'nin, sosyal öğrenme kuramında yer alan karşılıklı belirleyicilik ilkesini açıklarken bireylerin kendilerine yönelik hisleri, algıları ve düşüncelerinin yanı sıra çevresel faktörlerin de bireylerin davranışlarında ve seçimlerinde etkili olduğunu ifade etmesi Aydemir (2017)'in yukarıdaki görüşü ile örtüşmektedir. Dolayısıyla bir bireyin içinde bulunduğu koşulların ve kendisi ile ilgili değerlendirmelerinin geleceğe yönelik attığı her adımın seyrini ve yönünü belirlediğini ve bu durumda en iyi örneklerinden birinin öğrencilerin yaptıkları bölüm tercihleri olduğunu ifade etmek mümkündür.

Modern eğitim sistemlerinde, bireylerin bir bilgiyi edinmesinin ve kendi yeteneklerinin farkında olmasının yanı sıra bu doğrultuda amaçlarını belirleyerek geleceğe yönelik planlama becerisi kazanmaları oldukça önemlidir (Aydemir, 2017). Kendi yeteneklerinin farkında olan, amaçlarını belirleyebilen ve geleceğe yönelik planlama becerisini kazanmış olan bireylerin, akademik başarıları arttıkça başarıya ulaşmaya yönelik özyeterlik inançlarının da doğru orantılı olarak artış göstereceğini söylemek mümkündür. Schunk (2009)'a göre özyeterlik, bireyin bir eylemi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini bilmesinden öte, bu eylemi gerçekleştirme konusunda yeterli olup olmadığına karar verebilmesidir. Lise düzeyinde bölüm seçimi yapan bir bireyin, bu noktada kendi yeterlikleri ve yetenekleri doğrultusunda en iyi seçimi yapması beklenmektedir. Kariyer tercihinde doğrudan etkili olan özyeterlik inancı, öğrencilerin yeteneklerine de dayanır. Özyeterlik ifadesi kariyer seçimi ile ilişkilendirildiğinde, bireylerin uygun kariyer seçimi yolundaki faaliyetlerde kendisine olan güvenini temsil eder (Crişan ve Turda, 2015). Diğer bir ifade ile kariyer seçiminde özyeterlik, bireyin seçtiği kariyerin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlik ile ilgili istek, ilgi, motivasyon ve tutum gibi duyuşsal alan özelliklerine sahip olabileceğine ve o kariyerin gerektirdiği rolleri üstlenebileceğine ve bu rollerin gerektirdiği sorumlulukları ve davranışları yerine getirebileceğine olan güvenini ve inancını ifade ettiğini söylemek mümkündür. Buna karşılık Yeşilyaprak (1986), gençlerin birçoğunun, içinde bulunduğu psikolojik durumların bilincinde olmamalarına bağlı olarak kendi yetenekleri ve ilgileri konusunda öz-farkındalık geliştiremediklerinden kariyer seçimi konusunda kararsızlık yaşamakta ve gerçekçi olmayan hedefler belirlediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin kariyerlerine giden yolun ilk adımı olan bölüm tercihlerini yapmadan

önce hangi alanda yetenekli olduklarını ve başarılı olabileceklerini belirlemeleri ve bu doğrultuda güvenli adımlar atmaları gerekmektedir. Bu bağlamda lise 11. sınıf yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olmasının haftalık aldıkları İngilizce ders saatlerinin yoğun olması ve buna bağlı olarak da İngilizce dersine yönelik ilgi ve yeteneklerinin diğer bölüm öğrencilerine göre daha çok gelişmiş olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Bunun yanı sıra mesleki alanlarda bölüm tercihi yapan Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri veya Anadolu İmam Hatip liseleri gibi liselerde okuyan öğrencilerin mesleki alanlarına özgü hedeflerini daha ön planda tuttukları için meslek derslerini daha çok önemsedikleri ve Matematik, Fen Bilimleri, Edebiyat, Tarih, Coğrafya ve İngilizce gibi kültür derslerine gereken önemi vermedikleri düşünüldüğünden (Dinçer, 2016), kültür derslerinin yoğunlukta olduğu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, mesleki alan derslerinin yoğun olduğu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip olduklarına inanılmaktadır.

4.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları haftalık İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.5’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının İngilizce çalışmaya ayrılan süreye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Haftalık İngilizce Çalışma Saatleri	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Konuşma	Hiç	1347	1002,74	4	280,625	0,00	1-2,1-3,1-4
	1-2 Saat	658	1335,55				2-1,2-3,2-5
	3-4 Saat	266	1417,33				3-1,3-2,3-5
	5 Saat	1	1993,75				4-1
	5 Saatten fazla	83	2211				5-2,5-3
Dinleme	Hiç	1347	994,16	4	293,26	0,00	1-2,1-3,1-4
	1-2 Saat	658	1346,04				2-1,2-3,2-5
	3-4 Saat	266	1443,6				3-1,3-2,3-5
	5 Saat	1	1965,77				4-1
	5 Saatten fazla	83	2206				5-2,5-3

Tablo 4.5. (devamı)11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının İngilizce çalışmaya ayrılan süreye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Haftalık İngilizce Çalışma Saatleri	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okuma	Hiç	1347	981,62	4	320,403	0,00	1-2,1-3,1-4
	1-2 Saat	658	1378,5				2-1,2-5
	3-4 Saat	266	1425,03				3-1,3-5
	5 Saat	1	1973,02				4-1
	5 Saatten fazla	83	2074,5				5-2,5-3
Yazma	Hiç	1347	980,92	4	318,665	0,00	1-2,1-3,1-4
	1-2 Saat	658	1385,9				2-1,2-5
	3-4 Saat	266	1415,11				3-1,3-5
	5 Saat	1	1955,39				4-1
	5 Saatten fazla	83	2255,5				5-2,5-3
Ölçeğin Bütünü	Hiç	1347	972,34	4	352,155	0,00	1-2,1-3,1-4
	1-2 Saat	658	1382,04				2-1,2-5
	3-4 Saat	266	1451,09				3-1,3-5
	5 Saat	1	2010,42				4-1
	5 Saatten fazla	83	2219,5				5-2,5-3

*p<0,05

Ders Çalışma Süreleri: 1: Hiç, 2: 1-2 Saat, 3: 3-4 Saat, 4: 5 Saat, 5: 5'ten fazla.

Tablo 4.5'te lise 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce çalışmaya ayırdıkları süreye göre İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce çalışmaya ayırdıkları süreye göre İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin konuşma ($\chi^2_{\text{Konuşma}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 280,625$), dinleme ($\chi^2_{\text{Dinleme}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 293,26$), okuma ($\chi^2_{\text{Okuma}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 320,403$) ve yazma ($\chi^2_{\text{Yazma}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 318,665$) alt boyutlarında ve İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin bütününde ($\chi^2_{\text{Ölçeğin Bütünü}}(\text{sd}= 4, N= 2355) = 352,155$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alınarak konuşma alt boyutu incelendiğinde İngilizce dersine çalışmaya hiç zaman ayırmayan lise 11. sınıf öğrencilerinin, 1-2 saatini, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden; 1-2 saatini ayıran öğrencilerin, 3-4 saatini ve 5 saatten fazlasını İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden; 3-4 saatini ayıran öğrencilerin, 5 saatten fazlasını İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin dinleme alt boyutu incelendiğinde İngilizce dersine çalışmaya hiç zaman ayırmayan bir öğrencinin, 1-2 saatini, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizceye ayıran lise 11. sınıf öğrencilerinden İngilizce özyeterlik inancı bakımından daha düşük düzeye sahip olduğu görülmektedir. 1-2 saatini ayıran öğrencilerin, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları; hiç zaman ayırmayan öğrencilerden ise daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. 3-4 saatini ayıran öğrencilerin, 5 saatten fazlasını İngilizce çalışmaya ayıran öğrenciler ile İngilizce özyeterlik inançları karşılaştırıldığında 3-4 saat çalışan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu; hiç zaman ayırmayan ve 1-2 saatini ayıran öğrencilerden ise daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin yazma, okuma alt boyutları ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamaları incelendiğinde İngilizce dersine çalışmaya hiç zaman ayırmayan öğrencilerin, 1-2 saatini, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerinden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca 1-2 saatini ve 3-4 saatini İngilizce çalışmaya ayıran ayıran öğrencilerin, hiç zaman ayırmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde ve 5 saatten fazlasını ayıran öğrencilerinden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerin hiç ayırmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. İngilizce çalışmaya 5 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin özyeterlik inançlarının ise 1-2 saatini ve 3-4 saatini ayıran öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce çalışmaya ayırdıkları süre arttıkça İngilizce özyeterlik inançlarının da arttığı ifade edilebilir.

Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde Gömleksiz ve Kılınç (2014)'ın 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada İngilizceye ayrılan zaman arttıkça özyeterlik inancının aynı doğrultuda arttığını ifade ettikleri görülmektedir. Aykol (2017)'un lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Gömleksiz ve Kılınç

(2014)'ın çalışması ile benzer olarak çalışma saatleri yüksek olan öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarının da daha yüksek olduğu sonucunu elde ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, bu çalışmaların bulgularının bu araştırma ile benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür.

Bandura (1997), bireylerin belirli bir davranışı ortaya koymada ve ulaşmak istediği sonuca varmasında önemli rol oynayan “özyeterlik inancı” ve “sonuç beklentisi” olmak üzere iki temel beklentiden bahsetmektedir. Özyeterlik inancı, öncesinde de ifade edildiği gibi, bireyin istediği sonucu elde edebilmesi için gerekli olan eylemleri başarıyla gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine olan inancıdır (Tepe, 2011). Sonuç beklentisi ise bu eylemlerin gerçekleşmesi ile nasıl bir sonuç elde edeceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1982). İngilizce dersinde başarıya ulaşma beklentisi olan öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik sahip oldukları yüksek düzeyde tutum ve motivasyon sayesinde, İngilizce çalışmaya daha çok zaman ayırmaya özen gösterdikleri düşünülmektedir. Bu sayede ders çalışma süresi fazla olan bireylerin başarıya ulaşma olasılıkları daha yüksek olacağından, tutum ve motivasyonlarının da bu doğrultuda giderek daha çok artış gösterdiği söylenebilir. Bunun sonucu olarak da başarıya ulaşan bireylerin, İngilizce özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra düzenli ders çalışmayı alışkanlık haline getiren bireylerin, çalışmalarından verim alabilmesi için kendi öğrenme stratejilerini en doğru şekilde belirleyerek uygulayabiliyor olmaları ve öz-düzenleme becerilerinin de bu doğrultuda gelişmiş olması beklenmektedir. Senemoğlu (2007), bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğinin, sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öz-düzenleme becerisi gelişmiş bir lise 11. sınıf öğrencisinin İngilizce çalışmaya ayırdığı süre içerisinde ne kadar verimli çalıştığı da kendi inisiyatifinde ve kontrolünde ilerlediğini söylemek mümkündür. Bu noktada İngilizce çalışmaya karar veren bir bireyin, doğru öğrenme stratejisini belirleyip belirlemediğinin de önem taşıdığı düşünülebilir. Lessard-Clouston (1997), yeterli bilgi ve hafıza kapasitesi gerektiren dil öğrenme stratejilerinin, öğrenme sürecinde bireyin kendisi tarafından geliştirildiğini ve dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan kendi özyönetimi ile adımların sürdürüldüğünü ifade etmiştir. Buradan yola çıkılarak İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran lise 11. sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenmeye

yönelik özyeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olmasının, çalışma süreleri boyunca öz-düzenleme stratejilerini ve öz-denetimli öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde kullanarak kendi öğrenmelerinden sorumluluk alma ve kendi öğrenme stratejilerini keşfetme ve uygulama noktasında daha çok deneyim edinme fırsatı bulabilmelerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

4.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Konuşma	Eğitim almamış	69	991,5072	5	101,3903	0,00	1-3,1-4,1-5,1-6
	İlkokul	1500	1085,99				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	262	1334,597				3-1,3-2
	Lise	406	1343,745				4-1,4-2
	Lisans	107	1474,07				5-1,5-2
	Lisansüstü	11	1690,909				6-1,6-2
Dinleme	Eğitim almamış	69	950,4783	5	116,09	0,00	1-3,1-4,1-5,1-6
	İlkokul	1500	1083,063				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	262	1337,05				3-1,3-2,3-5,3-6
	Lise	406	1355,64				4-1,4-2,4-5,4-6
	Lisans	107	1533,879				5-1,5-2,5-3,5-4,5-6
	Lisansüstü	11	1744,545				6-1,6-2,6-3,6-4,6-5
Okuma	Eğitim almamış	69	968,2536	5	109,8125	0,00	1-3,1-4,1-5,1-6
	İlkokul	1500	1087,981				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	262	1297,086				3-1,3-2,3-5,3-6
	Lise	406	1358,389				4-1,4-2,4-5,4-6
	Lisans	107	1525,43				5-1,5-2,5-3,5-4,5-6
	Lisansüstü	11	1895				6-1,6-2,6-3,6-4,6-5
Yazma	Eğitim almamış	69	1008,46	5	57,934	0,00	1-3,1-4,1-5,1-6
	İlkokul	1500	1109,85				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	262	1300,03				3-1,3-2
	Lise	406	1313,04				3-1,3-2
	Lisans	107	1393,29				3-1,3-2
	Lisansüstü	11	1549,41				3-1,3-2
Ölçeğin Bütünü	Eğitim almamış	69	966,79	5	111,276	0,00	1-3,1-4,1-5,1-6

Tablo 4.6. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ölçeğin Bütünü	İlkokul	1500	1083,94				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	262	1334,73				3-1,3-2,3-5,3-6
	Lise	406	1356,42				4-1,4-2,4-5,4-6
	Lisans	107	1511,26				5-1,5-2,5-3,5-4,5-6
	Lisansüstü	11	1769,50				6-1,6-2,6-3,6-4,6-5

* $p < 0,05$

Anne Eğitim Düzeyi: 1: Eğitim almamış, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise, 5: Lisans, 6: Lisansüstü.

Tablo 4.6’da 11. sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçeğinin konuşma ($\chi^2_{\text{Konuşma}}(sd= 5, N= 2355) = 101,3903$), dinleme ($\chi^2_{\text{Dinleme}}(sd= 5, N= 2355) = 116,09$), okuma ($\chi^2_{\text{Okuma}}(sd= 5, N= 2355) = 109,8125$) ve yazma ($\chi^2_{\text{Yazma}}(sd= 5, N= 2355) = 57,934$) alt boyutlarında ve İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçeğinin bütününde ($\chi^2_{\text{Ölçeğin Bütünü}}(sd= 5, N= 2355) = 111,276$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Normallik sağlanamadığı için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılığın aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4.6’da belirtilen bulgulara göre konuşma ve yazma alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde annesi hiç eğitim almamış olan öğrencilerin annesi ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerden daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri annesi ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Annesi ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ise annesi hiç eğitim almamış ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür.

Ölçeğin dinleme ve okuma alt boyutlarına ve bütününe göre sıra ortalamaları incelendiğinde annesi eğitim almamış olan öğrencilerin annesi lise, lisans ve lisansüstü

eğitim kademelerinden mezun olan öğrencilerden daha düşük düzeyde İngilizce zyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Annesi ilkokul mezunu olan ğrencilerin İngilizce zyeterlikleri annesi ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük İngilizce zyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Annesi ortaokul mezunu olan bireylerin İngilizce zyeterlikleri annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler ile kıyaslandığında annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip oldukları; annesi ilkokul mezunu olanlardan ise daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Annesi lise mezunu olan bireylerin İngilizce zyeterlikleri annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken annesi hiç eğitim almamış ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Annesi lisans mezunu olan ğrencilerin İngilizce zyeterlikleri annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken annesi hiç eğitim almamış olan ve ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin annesi tüm diğer kademelerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce zyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile İngilizce zyeterlik inançları arasında doğru orantılı bir ilişki görüldüğü söylenebilir.

Bu araştırmmanın sonucu ile benzerlikler gösteren araştırmalara bakıldığında Gömleksiz ve Kılınç (2014)'ın 12. sınıf ğrencilerinin İngilizce zyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada ölçeğin bütününde anne eğitim durumlarının lise 12. sınıf ğrencilerinin İngilizce zyeterlik inançları ile doğru orantılı olduğunu ifade ettiği, Stephen (2008)'ın, 12. sınıf Hintli ğrencilerin akademik derslerdeki zyeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmada anne eğitim durumları ile ğrencilerin İngilizce zyeterlik inançları arasında doğru orantılı bir ilişkiye rastladığı sonucuna ulaştığı ve Aykol (2017)'un lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf ğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil zyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında annesi niversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla zyeterlik inancına sahip olduklarını belirttiği görülmüştür. Bu araştıрма sonuçlarının aksine ise Ersanlı (2015)'nın 8. sınıf ğrencilerinin akademik zyeterlik ve dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında anne eğitim düzeyi düşük

öğrencilerin yüksek olan öğrencilerden daha yüksek özyeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, konu alanı ile ilgili literatür kapsamında değerlendirildiğinde anne eğitim düzeyi ile ortaokul ve lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları arasında yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar elde edildiğini ifade etmek mümkündür.

Özensel (2004), çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgili bütün sorumlulukların ve görevlerin büyük oranda anneye bırakıldığını ifade etmektedir. Bu ifadeden yola çıkılarak çocuğun öğrenme ortamındaki durumuyla annenin daha çok ilgili olduğu ve çocuğunun içinde bulunduğu her koşuldan haberdar olduğu düşünüldüğünde, eğitim düzeyi yüksek olan bir annenin tüm bu ortamlarda çocuğu için daha verimli olabileceği ifade edilebilir. Bu düşünceden yola çıkıldığında bu araştırma kapsamında anne eğitim düzeyi yüksek olan 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının da daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varıldığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında yapılan literatür incelemesi sonucunda ise çeşitli eğitim seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmalarda (Rooij, Jansen ve Grift, 2017; Iwaniec, 2018) genellikle anne-baba eğitim düzeylerinin birlikte ele alındığı, buna karşılık yurt içinde yapılan çalışmalarda (Ersanlı, 2015; Aykol, 2017) ise anne-baba eğitim düzeylerinin ayrı ayrı ele alındığı görülmüştür. Bunun sonucunda bu çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili bulgular sunulurken önce ayrı alt problemler olarak ele alınmış daha sonra bulguların tartışma kısımlarının sunumunda anne eğitim düzeyine ilişkin bulgular baba eğitim düzeyi alt problem bulgularının bitiminde ilgili literatür ile ilişkilendirilerek ve daha ayrıntılı olarak bir arada tartışılmıştır.

4.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Konuşma	Eğitim almamış	16	974,0938	5	118,767	0,00	1-3,1-4,1-5,1-6
	İlkokul	1105	1049,352				
	Ortaokul	335	1316,061				3-1
	Lise	604	1192,013				4-1
	Lisans	264	1462,267				5-1
	Lisansüstü	31	1683,081				6-1
Dinleme	Eğitim almamış	16	977,0313	5	97,20653	0,00	1-3,1-4,1-5
	İlkokul	1105	1060,273				
	Ortaokul	335	1306,033				3-1
	Lise	604	1192,197				4-1
	Lisans	264	1439,769				5-1
	Lisansüstü	31	1588,661				6-1
Okuma	Eğitim almamış	16	944,5313	5	105,33	0,00	1-5,1-6,1-6
	İlkokul	1105	1061,618				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	335	1255,567				3-2,3-5,3-6
	Lise	604	1202,738				4-2,4-5,4-6
	Lisans	264	1459,163				5-1,5-2,5-3,5-4,5-6
	Lisansüstü	31	1732,306				6-1,6-2,6-3,6-4,6-5
Yazma	Eğitim almamış	16	974,09	5	74,543	0,00	1-6
	İlkokul	1105	104935				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	335	1316,06				3-2,3-4,3-5
	Lise	604	1192,01				4-2,4-3,4-5,4-6
	Lisans	264	1462,27				5-2,5-3,5-4
	Lisansüstü	31	1683,08				6-1,6-2,6-4
Ölçeğin Bütünü	Eğitim almamış	16	1025	5	110,304	0,00	1-6
	İlkokul	1105	1055,87				2-3,2-4,2-5,2-6
	Ortaokul	335	1306,7				3-2,3-4,3-5
	Lise	604	1185				4-2,4-3,4-5,4-6
	Lisans	264	1462,75				5-2,5-3,5-4
	Lisansüstü	31	1658,32				6-1,6-2,6-4

*p<0,05

Baba Eğitim Düzeyi: 1: Eğitim almamış, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise, 5: Lisans, 6: Lisansüstü.

Tablo 4.7’de 11. sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal-Wallis H Testi ile incelenmiştir. Yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ölçeğin konuşma ($\chi^2_{\text{Konuşma}}(\text{sd}=5, N=2355)= 118,767$), dinleme ($\chi^2_{\text{Dinleme}}(\text{sd}=5, N=2355)= 97,20653$), okuma ($\chi^2_{\text{Okuma}}(\text{sd}=5, N=2355)= 105,33$)ve yazma ($\chi^2_{\text{Yazma}}(\text{sd}=5, N=2355)= 74,543$) alt boyutlarında ve ölçeğin

bütününde (χ^2 Ölçeğin Bütünü(sd=5, N=2355)= 110,304) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Normallik sağlanamadığı için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Mann-Whitney U testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında konuşma ve dinleme alt boyutlarında baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık aynı çıkmıştır. Tablo 4.7’de sunulan bulgulara göre konuşma ve dinleme alt boyutlarında babası eğitim almamış olan öğrencilerin babası ortaokul mezunu, lise mezunu, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük İngilizce özyeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma alt boyutuna göre sıra ortalamaları incelendiğinde babası eğitim almamış öğrencilerin babası lisans ve lisansüstü eğitimi mezunu olan öğrencilerden daha düşük İngilizce özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Babası ortaokul mezunu olan bireylerin İngilizce özyeterlikleri babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğu görülürken babası ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken babası eğitim almamış olan ve ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ise babası tüm diğer kademelerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Yazma alt boyutuna ve ölçeğin bütününe göre sıra ortalamaları incelendiğinde babası eğitim almamış olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lise ve lisans mezunu olan öğrenciler ile

kıyaslandığında babası lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek ama babası lisans mezunu olan öğrencilerden daha düşük özyeterlikte oldukları görülmüştür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin babası eğitim almamış olan ve ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre anne eğitim düzeyinde olduğu gibi öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında da doğru orantılı bir ilişki görüldüğü söylenebilir.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırma bulguları ile benzer bulguların elde edildiği çalışmalara rastlandığı gibi, bu araştırmanın bulguları ile farklılık gösteren çalışmaların da bulunduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucu ile benzerlikler gösteren araştırmalara bakıldığında, Gömleksiz ve Kılınc (2014)'ın 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmada ölçeğin bütününde baba eğitim durumlarının öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ile doğru orantılı olduğu ve Aykol (2017)'un lise 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında babası üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla özyeterlik inancına sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularının aksine sonuçların elde edildiği çalışmalar incelendiğinde Ersanlı (2015)'nın 8. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlik ve dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, baba eğitim düzeyi düşük öğrencilerin yüksek olan öğrencilerden daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduklarını belirlediği, Stephen (2008)'in, 12. sınıf Hintli öğrencilerin akademik derslerdeki özyeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmada baba eğitim durumları ile öğrencilerin özyeterlik inançları arasında önemli sayılabilecek bir farklılığa rastlamadığı ve Rooij, Jansen ve Grift (2017)'in ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerinin başarılı bir üniversite öğrencisi olmadaki öz yeterliliklerine etki eden faktörleri inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir

ilişki bulamadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda ilgili literatür kapsamında değerlendirildiğinde baba eğitim düzeyi ile İngilizce özyeterlik inançları arasında yapılan incelemelerden farklı sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir.

Anne-baba eğitim durumu, özyeterlik inancı ile ilişkilendirildiğinde Tuncer (2011), eğitim düzeyi daha yüksek olan ailelerin, çocuklarıyla iletişim kurmada daha başarılı oldukları ve anne-babaların belli ölçülerde başarı öykülerine sahip olmalarının, çocukların başarmaya yönelik inançlarını arttırdığını ifade etmiştir. Gresham, Elliott ve Evans-Fernandez (1998), öğrencilerin genellikle taklit etme eğiliminde olduklarını ve bundan dolayı onlar üzerinde etkili olabilmek için ne yapmaları gerektiğini söylemekten daha çok, onlar için rol-model oluşturmak gerektiğini ifade etmişlerdir (akt: Yanar, 2008). İngilizce öğrenme konusunda da eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin önemini farkında oldukları, çocuklarını daha iyi ve doğru yönlendirebildikleri ve kendi eğitim yaşantıları ile etkili birer rol-model oldukları varsayıldığında, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocuklarının da İngilizce öğrenme konusunda daha istekli oldukları ve İngilizce öğrenmeye yönelik daha yüksek özyeterlik inancına sahip oldukları düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak anne-baba eğitim düzeyiyle, çocuklarının eğitimine bakış açıları arasında önemli bir ilişki olduğu ve bu bakış açısının çocukların eğitim hayatlarının yanı sıra meslek seçimlerini ve mesleki kariyerlerini de etkilediği ifade edilebilir. Bu çerçevede, Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (2001)anne ve babaların isteklerinin, çocuklarının mesleki etkinlikleri ve meslek seçimine ilişkin yargıları üzerindeki etkisinin, tamamen, çocukların öz-benlik algıları, akademik istek ve başarıları üzerindeki etkisinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Diğer bir ifade ile çocukların kendilerine ilişkin yargılarının, akademik isteklerinin ve başarılarının, ebeveynlerinin istek ve tutumlarından etkilendiği söylenebilir. Dolayısıyla yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının başarılı olmaya yönelik özyeterlik inançları üzerinde eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlere göre daha olumlu etkileri olabileceği ifade edilebilir.

Yukarıda bahsedilenlerin yanı sıra Butler (2015), ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, ebeveynlerin çocuklarının yabancı dilde başarılı olmalarına yönelik sahip oldukları beceriye ilişkin görüşleri ile doğru orantılı

olarak artış gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Iwaniec (2018), 15-16 yaş aralığındaki İngilizce öğrenen Polonyalı lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada eğitim düzeyi düşük anne-babası olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik becerilerine ilişkin daha az özgüven taşıdıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Bartram (2006), ebeveynlerin çocuklarının dil öğrenmenin önemi ve faydalarına ilişkin anlayışlarını oluşturmaya yardımcı olma yollarının İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen çok amaçlı özel meslek okullarında (mixed comprehensive schools) eğitim gören 15-16 yaş düzeyindeki çocukların dil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu geliştiğini vurgulamıştır. Yukarıda bahsedilen tüm çalışmaların ve bu araştırmanın bulguları ışığında anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan lise 11. sınıf öğrencilerinin, dil öğrenme konusunda daha bilinçli yetiştikleri ve güdülendikleri ve anne-babalarının daha olumlu dil öğrenme bakış açılarına sahip oldukları düşünüldüğünden, anne-baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inançlarına sahip oldukları sonucuna varılabilir.



V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlarla birlikte İngilizce özyeterlik inancına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yapılan betimsel analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin bütününde ve konuşma alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını göstermektedir. Bu bulguya göre ölçeğin bütününde ve konuşma alt boyutunda erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırma bulguları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin “okuma”, “yazma”, “dinleme” alt boyutları kapsamında incelendiğinde ise öğrencilerin

İngilizce özyeterlik inançlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı görülmüştür.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında yapılan Mann-Whitney U Testi analizi sonucunda elde edilen bulgular, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin bütününde ve tüm alt boyutlarında okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını göstermektedir. Bu sonuca göre Fen lisesi öğrencilerinin ölçeğin tüm alt boyutlarına ve bütününe ilişkin olarak İngilizce özyeterlik inançlarının diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları okudukları bölüm türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve bütününde öğrencilerin okuduğu bölüm türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını göstermektedir.

Diğer bir ifade ile bu bulguya göre İngilizce konuşma, okuma, dinleme, yazma alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde, yabancı dil bölümünde okuyan öğrencilerin, metal işleri, inşaat teknolojileri, güzellik bakımı dışındaki tüm bölümlerde okuyan öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları eşit ağırlık, sayısal, bilişim teknolojileri ve hemşirelik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Sayısal bölümde öğrenim gören öğrencilerin yiyecek içecek hizmetleri, gıda teknolojisi ve çocuk gelişimi bölümlerinden öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip

oldukları görülmüştür. Bunların yanı sıra bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Yiyecek içecek hizmetleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin ise bilişim teknolojileri ve gıda teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak gıda teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları yiyecek içecek hizmetleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha düşük düzeyde; sayısal ve elektrik elektronik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden ise daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları haftalık İngilizce çalışmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda elde edilen bulgular, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin konuşma, okuma, dinleme, yazma alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde öğrencilerin İngilizce çalışmaya ayırdıkları zaman değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını göstermektedir.

Bu bulguya göre İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin konuşma alt boyutu incelendiğinde İngilizce dersine çalışmaya hiç zaman ayırmayan lise 11. sınıf öğrencilerinin, 1-2 saatini, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden; 1-2 saatini ayıran öğrencilerin, 3-4 saatini ve 5 saatten fazlasını İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden; 3-4 saatini ayıran öğrencilerin, 5 saatten fazlasını İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin dinleme alt boyutu incelendiğinde İngilizce dersine çalışmaya hiç zaman ayırmayan bir öğrencinin, 1-2 saatini, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizceye ayıran lise 11. sınıf öğrencilerinden İngilizce özyeterlik inancı bakımından daha düşük düzeye sahip olduğu görülmektedir. 1-2 saatini ayıran öğrencilerin, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran

öğrencilerden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları; hiç zaman ayırmayan öğrencilerden ise daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. 3-4 saatini ayıran öğrencilerin, 5 saatten fazlasını İngilizce çalışmaya ayıran öğrenciler ile İngilizce özyeterlik inançları karşılaştırıldığında 3-4 saat çalışan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin daha düşük düzeyde olduğu; hiç zaman ayırmayan ve 1-2 saatini ayıran öğrencilerden ise daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin yazma ve okuma alt boyutları ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamaları incelendiğinde İngilizce dersine çalışmaya hiç zaman ayırmayan öğrencilerin, 1-2 saatini, 3-4 saatini ve 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerinden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca 1-2 saatini ve 3-4 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerin, hiç zaman ayırmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde ve 5 saatten fazlasını ayıran öğrencilerinden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra 5 saatini İngilizce çalışmaya ayıran öğrencilerin hiç ayırmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. İngilizce çalışmaya 5 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin özyeterlik inançlarının ise 1-2 saatini ve 3-4 saatini ayıran öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda elde edilen bulgular, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin konuşma, okuma, dinleme, yazma alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını göstermektedir.

Bu bulguya göre konuşma ve yazma alt boyutlarında annesi hiç eğitim almamış olan öğrencilerin annesi ilköğretim, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü eğitim almış olan

öğrencilerden daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri annesi ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Annesi ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ise annesi hiç eğitim almamış ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür.

Ölçeğin dinleme ve okuma alt boyutlarındaa ve bütününde ise annesi eğitim almamış olan öğrencilerin annesi lise, lisans ve lisansüstü eğitim kademelerinden mezun olan öğrencilerden daha düşük düzeyde İngilizce özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri annesi ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük İngilizce özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Annesi ortaokul mezunu olan bireylerin İngilizce özyeterlikleri annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler ile kıyaslandığında annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin daha düşük düzeyde özyeterliğe sahip oldukları; annesi ilkokul mezunu olanlardan ise daha yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Annesi lise mezunu olan bireylerin İngilizce özyeterlikleri annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken annesi hiç eğitim almamış ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Annesi lisans mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken annesi hiç eğitim almamış olan ve ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin annesi tüm diğer kademelerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında doğru orantılı bir ilişki görüldüğü söylenebilir.

5.1.7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonucunda elde edilen bulgular, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ölçeğin konuşma, okuma, dinleme, yazma alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşıldığını göstermektedir.

Bu bulguya göre konuşma ve dinleme alt boyutlarında babası eğitim almamış olan öğrencilerin babası ortaokul mezunu, lise mezunu, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük İngilizce özyeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma alt boyutuna göre sıra ortalamaları incelendiğinde babası eğitim almamış öğrencilerin babası lisans ve lisansüstü eğitimi mezunu olan öğrencilerden daha düşük İngilizce özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Babası ortaokul mezunu olan bireylerin İngilizce özyeterlikleri babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük olduğu görülürken babası ilkokul mezunu olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunurken babası eğitim almamış olan ve ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ise babası tüm diğer kademelerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Yazma alt boyutuna ve ölçeğin bütününe göre sıra ortalamaları incelendiğinde babası eğitim almamış olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lisansüstü

mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lise ve lisans mezunu olan öğrenciler ile kıyaslandığında babası lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek ama babası lisans mezunu olan öğrencilerden daha düşük özyeterlikte oldukları görülmüştür. Babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin babası ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin babası eğitim almamış olan ve ilkököl ve lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre anne eğitim düzeyinde olduğu gibi öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile İngilizce özyeterlik inançları arasında da doğru orantılı bir ilişki görüldüğü söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularıyla ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, hem İngilizce öğretimine ilişkin hem de gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalara ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimine İlişkin Öneriler

5.2.1.1. Birinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler

Bu araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca göre yapılacak olan değerlendirmede lise öğreniminin neredeyse sonuna yaklaşmış olan 11. sınıf öğrencilerinde İngilizce bilmenin önemine ilişkin farkındalık yaratma açısından öğretmenlerin önemli sorumlulukları olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda atılacak olan en önemli adım öğrencilerin İngilizce dersini başarabileceklerine inanmalarını sağlamaktır. Özyeterlikle iç içe ve doğru orantılı

olduğu düşünölen tüm duyuşsal alan özelliklerinin bireyin öğrenmesinde son derece önemli bir yeri olduğu varsayırsa, öğretmenlerin öğrencilere İngilizce öğrenmede başarıya ulaşma noktasında kolaydan zora adım adım ilerleme gösterebilecekleri ve üstesinden gelebilecekleri etkinlikler sunarak başarabileceklerine yönelik özyeterlik inançlarını artırma çabasında olmaları önerilmektedir. İngilizce dersinde başarı duygusunu tadan öğrencinin dersin her aşamasında başarılı olabileceğine yönelik inancının artması ve bu doğrultuda da derse yönelik duyuşsal alan özelliklerinin olumlu yönde gelişmesi ve başarmaya yönelik daha az kaygı taşıması beklenmektedir. Bu duruma bağılı olarak da İngilizce özyeterlik inancının artacağı düşünölmektedir.

5.2.1.2. İkinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler

Bu araştırmanın ikinci alt problem bulgularına ilişkin sonuçlar incelendiğinde lise 11. sınıf erkek öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları, lise 11. sınıf kız öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla bu sonuç kapsamında yapılacak olan değerlendirme ışığında, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini planlama aşamasında hem kız hem erkek öğrencilerin cinsiyet rollerine uygun etkinlik seçimleri yapmaları ve öğretim sürecinde kız öğrencilerin İngilizce dersine daha fazla katılımlarını sağlamak ve dikkatlerini İngilizce dersine çekmek için uygun öğrenme ortamlarını ve gerekli koşulları sağlamaları noktasında özen göstermeleri ve bu doğrultuda İngilizce dersi içeriklerinde gerekli düzenlemeleri yapmaları önerilebilir. Ayrıca aktif katılım gerektiren etkinliklerde, kız öğrencilerin de etkin bir şekilde yer alması için cesaretlendirilmeleri ve etkinliklerin içeriklerine göre gerekli koşullarda ödüllendirilmeleri yoluna gidilebilir.

5.2.1.3. Üçüncü alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler

Bu araştırmanın üçüncü alt problem bulgularına ilişkin sonuçlar incelendiğinde akademik başarısı yüksek olan okullarda öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının, diğere liselerde öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Bu sonuç doğrultusunda önerilen ilk adım, mesleki derslerin ağırlıklı olduğu Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri, Anadolu İmam Hatip liseleri vb. okullarda

öğrenim gören öğrencilerin haftalık İngilizce ders saatlerinin, akademik başarısı yüksek olan okullarda (Fen lisesi, Anadolu lisesi vb.) öğrenim gören öğrencilerin haftalık İngilizce ders saatleri ile denkleştirilmesidir. Buna ilaveten Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi ve Anadolu İmam Hatip lisesi gibi okullarda öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarını arttırmak için ders içerikleri öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onları İngilizce öğrenmeye teşvik edecek biçimde planlanmalı ve öğrencilerin düzeylerine uygun olarak yeniden düzenlenerek daha etkili hale getirilmelidir. Ayrıca bu öğrencilerin içlerinde bulunduğu başaramayacaklarına yönelik önyargılardan kurtulmaları için İngilizce öğrenmenin yaşamlarının her alanında gerekliliğinin ve mesleki yaşantılarına nasıl katkılar sağlayacağıının öneminden sıklıkla bahsedilmesi önerilebilir.

5.2.1.4. Dördüncü alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler

Bu araştırmanın dördüncü alt problem bulgularına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yabancı dil ve sayısal gibi kültür derslerinin (tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, İngilizce vb.) yoğunlukta olduğu bölümlerde öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları, meslek derslerinin yoğunlukta olduğu bölümlerde öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda mesleki alan derslerinin yoğun olduğu bölümlerde öğrenim gören lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının artması için ders içi etkinliklerin öğrenim gördükleri bölümlere özgü mesleki yaşantılarla özdeşleştirilerek sunulması ve öğrencilerin aktif katılımını gerektiren drama, beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap ve benzetim vb. yöntemlerin kullanılarak uygulanan etkinliklerin öğrencilerin mesleki alanlarına uygun olarak gerçek yaşantıları ile ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu noktada öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların bilincinde olarak İngilizce ders içeriklerini ders verdikleri grubun genel yapısına özgü olarak yeniden düzenlemeleri önerilebilir. Farklı farklı bölümlerde öğrenim gören lise öğrencilerinin, İngilizce eğitim ihtiyaçları ve bireysel özellikleri bakımlarından da farklılıklara sahip olabilecekleri düşünülerek öğretmenlerin, lise öğrencilerinin ders içi ve ders dışı İngilizce etkinliklerini planlarken bu İngilizce eğitim ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak etkinliklerini çeşitlendirmeleri önerilebilir.

5.2.1.5. Beşinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler

Bu araştırmanın beşinci alt problem bulgularına ilişkin sonuçlar incelendiğinde İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayıran lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının, zaman ayırmayan ya da daha az zaman ayıran lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde bulunduğu görülmüştür. Bu noktada yapılması gereken en önemli şey, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının düzenlenmesi ve bu bağlamdaki sorumluluklarının gözden geçirilmesidir. Okul sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri evdeki çalışma sorumlulukları konusunda en iyi şekilde yönlendirmeleri ve öz-denetimli olarak çalışmalarını için gerekli içsel motivasyonu sağlamaları gerekmektedir. Evdeki süreçte ise ebeveynlerin bu sürecin takipçisi olmaları ve öğrencilerin İngilizce dersini etkili bir şekilde çalışmalarını için ihtiyaç duydukları uygun fiziksel koşulları ve ortamı sağlamaları önerilebilir. Ayrıca anne-babalara düşen bir diğer görev de, çocuklarının sadece biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını değil, ruhsal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılamak için gereken özeni göstermeleridir. Diğer bir ifade ile ebeveynler, çocuklarının, İngilizce ders çalışma süreçlerinin başından sonuna dek, İngilizce ders çalışmaya yönelik olması gereken olumlu tutuma, içsel motivasyona, İngilizce çalışma isteğine ve merakına sahip olup olmadıklarının bilincinde olmalıdırlar. Ruhsal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmış olan bir lise öğrencisinin, sorumluluklarını yerine getirme konusunda ve öz-düzenleme becerilerini etkin bir biçimde kullanabilme noktasında sorun yaşamayacağı ve bu durumun da İngilizce öğrenmeye yönelik özyeterlik inançlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, ebeveynlerin çocuklarının çalışma sürecinin baştan sona her yönüyle takipçisi olmaları önerilebilir.

5.2.1.6. Altıncı ve yedinci alt problem bulgularının sonuçlarına ilişkin öneriler

Bu araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemlerine ilişkin bulguların sonuçları incelendiğinde anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının, anne-baba eğitim düzeyi düşük olan lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarından daha yüksek düzeyde bulunduğu görülmüştür. Bu noktada, ebeveynlerin İngilizce eğitimine yönelik bakış açılarının geliştirilmesine ve İngilizcenin önemi ile ilgili farkındalık oluşturmaya yönelik

çalışmalar yapılması sağlanmalıdır. Bu bağlamda okul rehberlik hizmetleri kapsamında, okul yönetimi önderliğinde velilerin bilinçlendirilmesine yönelik seminerler veya konferanslar düzenlenmeli ve velilere gereken rehberlik hizmetleri düzenli olarak verilmelidir. Ayrıca okul-aile iş birliği kapsamında, velilerin çocuklarının İngilizce dersi ile ilgili durumlarından sıklıkla haberdar olmaları ve durumlarını değerlendirebilmeleri için okul yönetimi ve öğretmenlerin veliler ile iyi bir iletişim içerisinde olmaları önerilebilir.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Olan Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. Bu çalışmada lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları üzerine durulmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları, İngilizce ders başarıları veya İngilizceye yönelik tutumlarıyla ilişkilendirilerek yeniden incelenebilir.

2. Bu çalışmada, lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları, cinsiyetler, öğrenim gördükleri okul ve bölüm türü, İngilizce çalışmaya ayırdıkları süre ve anne-baba eğitim düzeyleri değişkenleri kapsamında incelenmiştir. Aynı çalışma, aile gelir düzeyi, okulun bulunduğu sosyal çevre ve öğrencilerin İngilizce ders başarıları gibi daha farklı değişkenler üzerinden yeniden çalışılabilir.

3. Bu çalışmanın örneklemini, Düzce il merkezinde bulunan devlete bağlı farklı türlerdeki liselerde öğrenim gören 2355 lise 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda merkez okullarda bulunan devlet okullarının yanı sıra Düzce iline bağlı ilçelerde ve özel okullarda öğrenim gören lise 11. sınıf öğrencileri ile çalışılarak daha anlamlı ve geçerli sonuçlar elde edilebilir.

4. Bu çalışmada İngilizce özyeterlik inançları lise 11. sınıf öğrencileri açısından ele alınmıştır. Aynı çalışma ilkököl, ortaokul, lise düzeyinde diğer kademeler ve üniversite düzeyleri açısından da ele alınarak yeniden incelenebilir.

5. Bu çalışmada, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Bunun yanı sıra ileride yapılacak olan çalışmalarda bu ölçekten elde edilen nicel verilere ilave olarak

görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak daha güvenilir ve detaylı bulgulara ulaşmak mümkün olabilir.

6. Son olarak İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılarak hazırlanan bu araştırma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Aynı araştırma, aynı örneklem üzerinde gruplandırma yapılarak örneklem grubundaki lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını arttırmaya yönelik yapılacak olan bireysel görüşme, öğrenci ve veli eğitimi odaklı grup etkinlikleri ve seminer vb. rehberlik çalışmalarının etkililiğini sınavan deneysel bir çalışma haline getirilebilir.



KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. 11 Mayıs 2017 tarihinde http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf sitesinden alınmıştır.
- Açıkkel, M. (2011). *Language Learning Strategies And Self-Efficacy Beliefs As Predictors of English Proficiency in A Language Preparatory School*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akın, A., Abacı, R. ve Öveç, Ü. (2007). The construct validity and reliability of the Turkish version of self-consciousness scale. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 257-276.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 2 (3), 86-93.
- Aktaş, B. Ç and Can, Y. (2019). The effect of "whatsapp" usage on the attitudes of students toward English self-efficacy and English courses in foreign language education outside the school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (3), 247-256, DOI: 10.26822/iejee.2019349249.
- Aktaş, Ö. (2012) Yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların biçem bileşenine genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 156, 29-47.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-58.

- Aktaş, T. ve İşıgüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 25-39.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Alsayed, M. (2003). Factors that contribute to success in learning English as a foreign language. *Damascus University Journal*, 19 (1+2), 21-37.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-108.
- Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler (Trabzon örneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 651 – 664.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94.
- Aydın, Y. (2016). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aykol, N. (2017). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Balcı, Ö. (2016). Eğitimde öğrenmeyi etkileyen duyuşsal özellikler ve yabancı dil eğitimindeki yansımaları. E. Yılmaz, A. Ünal, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), Eğitim Bilimlerinden Yansımalar (115-126). Konya: ÇizgiKitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. 13 Ocak 2018 tarihinde <https://pdfs.semantic scholar.org/8bee/c556fe7a650120544a99e9e063eb8fcd987b.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp.71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Newyork: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. 12 Kasım 2017 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Bandura, A. (2006). Adolescence and education. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Adolescent development from an agentic perspective* (pp. 1-43) Greenwich: Published by Information Age Publishing. 26 Mayıs 2018 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/001-BanduraAdoEd2006.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44, DOI: 10.1177/0149206311410606.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206, DOI: 10.1111/1467-8624.00273.
- Bardakçı, M. ve Kılıç, M. (2016). Dil öğrenme stratejileri. *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış*, (72-87). Konya: Çizgi yayınevi. 27 Haziran 2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/312947207> sitesinden alınmıştır.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-210.
- Brandt, R. (1988/1989). On learning research: A conversation with Lauren Resnick. *Educational Leadership*, 46 (4), 12-16.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning, *Educational Research*, 48 (2), 211-221, DOI:10.1080/00131880600732298.
- Bekdaş, M. (2017). The perception of high school students for the concept of English through metaphors: Tokat sample. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 35-41.
- Bozkurt, M. A. ve Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 440-452.
- Briggs, S. J. (2008). The importance of learning strategies in ELT. 27 haziran 2018 tarihinde https://www.slideshare.net/azad_savasan/learn-strat-elts-briggs-08 sitesinden alınmıştır.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th Ed.). United States of America: Pearson Longman.

- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546.
- Butler, Y. G. (2015). Parental factors in children's motivation for learning English: A case in China. *Research Papers in Education*, 30 (2), 164-191, DOI: 10.1080/02671522.2014.891643.
- Büyükduman, İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014) Problems encountered in second foreign language teaching in Turkey. *Trakya University Journal of Education* 2014, 4 (2), 43-63.
- Cave, P. N., Evans, N. W., Dewey, D. P. and Hartshorn, K. J. (2018). Motivational partnerships: Increasing ESL student self-efficacy. *ELT Journal*, 72 (1), 83–96.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Doktora, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching language arts creatively*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crişan, C. ve Turda, S. (2015). The connection between the level of career indecision and the perceived self-efficacy on the career decision-making among teenagers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 209, 154-160.

- Çapık, C. (2014). Derleme geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17 (3), 196.
- Çelik, K. ve Filiz, S. B. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 50-67. 26 Mart 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/496590> sitesinden alınmıştır.
- Çiftınar, B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*, 9, 173-189. 31 Ocak 2018 tarihinde <http://www.kulturevreni.com/9-173.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Çokluk Ö, Şekercioğlu G ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.Net.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (1), 148-158. 16 Haziran 2018 tarihinde <http://eku.comu.edu.tr4/1/fcubukcu.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Dasmo, H. S. (2014). The effect of speaking self-efficacy and gender in speaking activities. *Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra (Journal of Language and Literature Education)*, 14 (2), 205-217, DOI:10.17509/bs_jpbsp.v14i2.719.
- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: The relationship between listening, speaking and self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research* 5(9), 1457-1467, DOI: 10.13189/ujer.2017.050903.
- Demirbulak, D. (2013). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce dersindeki uygulamalara ve öğretmenliğine ilişkin düşünceleri, İngilizce öğretmenlerinin

konuya ilişkin yorumları ve program geliştirmede uzlaşmacı yaklaşım. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), (Özel Sayı), 1641-1660.

Demirel, Ö. (1999). *Öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.

Demren, Ç. (2001). *Ataerkil ve Erkeklik Biçimlerinin Karşılıklı İlişkileri ve Etkileşimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dilkova, T. (2010). Learning strategies in foreign language teaching: Using translation in foreign language teaching. *Journal of the University of Chemical Technology and Metallurgy*, 45 (4), 449-452. 28 Haziran 2018 tarihinde http://dl.uctm.edu/journal/node/j2010-4/14_Dilkova_453-456.pdf sitesinden alınmıştır.

Dinçer, A. (Mart 8, 2016). Meslek liselerinde Matematik ve Fen Bilimleri önemsenmiyor! *Abbas Güçlü ile Eğitim Ajansı*. 24 Mart 2018 tarihinde <https://www.egitimajansi.com/alaaddin-dincer/meslek-liselerinde-matematik-ve-fen-bilimleri-onemsenmiyor-kose-yazisi-605y.html> sitesinden alınmıştır.

Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 315-328.

Doordinejad, F. G. and Afhsar, H. (2014). On the relationship between self-efficacy and English achievement among Iranian third grade students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6 (4), 461-470.

- Doordinejad, F. G. and Afhsar, H. (2017). On the relationship between self-efficacy, perfectionism, and English achievement among Iranian EFL students. *Teaching English Language, 11* (2), 103-129.
- Duman, B. A. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara, Ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duyan, V., Gül den, Ç. ve Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği - ÖDÖ: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 23* (1), 25-38.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 174-185.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online Dergisi, 4* (1), 1-6.
- Erdem, L. (1994). İşbirliğine dayalı öğrenmenin yükseköğretimdeki başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 18* (94), 41-47.
- Ergüder, I. (2005). *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim, 27* (126), 38-42.
- Ersanlı, C. Y. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Social and Behavioral Sciences 199*, 472-478, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.534.

- Ertürk, M. (2015). *Üniversitelerde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Genel Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gahungu, O. (2009). Are self-efficacy, language learning strategies, and foreign language ability interrelated? *The Buckingham Journal of Language and Linguistics* 2, 47-60.
- Garcia, C. A. and Duran, N. C. (2017). Revisiting the concept of self-efficacy as a language enhancer. *Gist Education and Learning Research Journal*, 15, 68-95.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gökyer, N. ve Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce dersi hakkında öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 90.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24 (2), 43-60.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1159-1177.

- Gülmez, T. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnternet Özyeterlik Düzeyleri İle Bilgi Okuryazarlık Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179–193.
- Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.7 Mayıs 2017 tarihinde https://www.jstor.org/stable/1002017?seq=1#page_scan_tab_contents sitesinden alınmıştır.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 26.
- Iwaniec, J.(2018).The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2017.1422137.
- İlhan, A., Ataman, O., Uğurlu, F. ve Yurdunkulu, A. (2018). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: Üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 199-216.
- Kabadayı, A. (2003). Öğrenci-merkezli yabancı dil öğretim modeli tercih ölçeği (YÖMTÖ). *Dokul Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 55-66.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2012). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 98-12.

- Karakış, Ö. (2014). *Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz-Yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karanfil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi İle Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karanfil, B. ve Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-39.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 294-307.
- Kentli, F. D. (2014). Perceived influences in vocational preference of Turkish high school students. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 119-132.
- Khatib, F. M. and Maarof, N. (2015). Self-efficacy perception of oral communication ability among english as a second language (ESL) technical students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 204, 98-104.
- Kılıç, Ö. (2006). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin İngilizce Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kırmızı, Ö. (2015). Yükseköğretimde İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik özbenlik, öz-yeterlik, öz-düzenleme ve başarıları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5 (1), 32-40, DOI: 10.5961/jhes.2015.107.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korkmaz, C. ve Özer, B. (2016) . Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (67), 59-84.
- Latchanna, G. and Dagnev, A. (2009). Attitude of teachers towards the use of active learning methods. *E-journal of All India Association for Educational Research*, 21 (1).
- LeBlanc, K. (2015). Investigating high school students' self-efficacy in reading circles. *The Language Teacher*, 39 (1), 15-21. 26 Eylül 2018 tarihinde https://jaltpublications.org/sites/default/files/pdf-article/39.1ltl_art3.pdf sitesinden alınmıştır.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The internet TESL journal*, 3 (12), 69-80.
- Luangpipat, N. (2018). Sources of self-efficacy of English language learners with individual differences. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (1), 59-102.
- Magogwe, J. M. (2006). The relationship between proficiency and self-efficacy beliefs of the University of Botswana students. *Learning ELS Marang: Journal of Language and Literature*, 16 (1), 121-131. 26 Eylül 2018 tarihinde https://journals.co.za/doc_server/fulltext/marang/16/1/22.pdf sitesinden alınmıştır.

- Margolis, H., and McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41 (4), 218-227. 12 Temmuz 2018 tarihinde http://bb.plsweb.com/pln/course_documents/38b22e90a2c6a3bc6476a59e333b0670.pdf sitesinden alınmıştır.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 21-37.
- Memduhoğlu, H. B. and Çelik, Ş. N. (2015). Student teachers' and university students' planning to be teachers sense of self efficacy beliefs towards English. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 16 (2), 17-32, DOI: 10.17679/iuefd.16286266.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318.
- Mercer, S. (2008). Learner self-beliefs. *ELT Journal*, 62 (2), 182–183, DOI: 10.1093/elt/ccn00111.04.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2 Nisan 2018 tarihinde http://amasya.meb.gov.tr/download/ozel_ogretim/download/%C4%B0nglizce,Fen%20Bilimleri%20ve%20Matematik.pdf sitesinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 30 Mart 2019 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf sitesinden alınmıştır.

- Moreno, R. and Kilpatrick, J. (2018). Student perceptions of self-efficacy in the foreign language classroom: A design-based research study. *Educational Design Research*, 2 (1), 1-26, DOI: 10.15460/eder.2.1.1214.
- Mulholland, J. and Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessments of students*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ocak, G. ve Hocaoglu, N. (2015). İngilizce dersine yönelik tutumların özyeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, (37-61).
- Oğuz, A. ve Baysal, E. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (14), 107-117.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. NY: Harper ve Row/Newbury House.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 183-206.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Foreign language anxiety affecting learning English of secondary school students in Gaziantep. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6 (2), 67-78
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler. A. Hakan (Ed.), *Öğrencilere öğrenmeyi öğretme* (139-152), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (67), 59-84.
- Özensel, E.(2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Değerler Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 77-96.
- Özden, M. (2018). A language learning adventure of a person succeeded the language training. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 233-252. 26 Mart 2019 tarihinde <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1021> sitesinden alınmıştır.
- Özkan, B. ve Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal cinsiyet bağlamında Türkçede atasözleri ve deyimler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3),1133-1147.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self efficacy. 02 Şubat 2018 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> sitesinden alınmıştır.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Perception. Chapter in R. Riding and S. Rayner (Eds.), *Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement*. London: Ablex Publishing. 2 Mayıs 2018 tarihinde <https://books.google.com.tr/books> sitesinden alınmıştır.

- Pajares, F. and Usher, E. L. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*, 125–141, DOI: 10.1016/j.cedpsych.2005.03.002.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education, 32* (2), 89-94.
- Pamuk, İ. (2014). *The Relationship Among Self-Efficacy, Attitude And Performance İn English Writing Classes At Tertiary Level*. Master’s Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 49 – 53.
- Pesen, A. (2016). A research on self-efficacy and future expectations of students in vocational high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM, 34-43*.
- Piniel, K. and Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 3* (4), 523-550, DOI:10.14746/ssl.2013.3.4.5.
- Pintrich, P. and Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. *Motivation in education: Theory, research & applications*, Chapter 3. New Jersey: Prentice-Hall. 13 Ocak 2018 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PS.html> sitesinden alınmıştır.
- Raofi, S., Tan, B. H. and Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching, 5* (11), 60-73, DOI:10.5539/elt.v5n11.p60.

- Ripple, R. E. (1965). Affective factors influence classroom learning. *Educational Leadership*, 22 (7), 476-532. 11 Nisan 2018 tarihinde http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196504_ripple.pdf sitesinden alınmıştır.
- Rooij, E., Jansen, E. and Grift, W. (2017). Factors that contribute to secondary school students' self-efficacy in being a successful university student, *Research in Post-Compulsory Education*, 22 (4), 535-555, DOI: 10.1080/13596748.2017.1381301.
- Sarıçoban A. ve Sarıçoban G. (2012). Atatürk and the history of foreign language education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (1),24-49.
- Scholz, U. and Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış. M. Şahin (Çev.Ed.), *Sosyal Bilişsel Teori* (77-129), Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevimbay, A. (2016). *11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler*.Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Shi, H. (2018). English language learners' strategy use and self- efficacy beliefs in English language learning. *Journal of International Student*, 8 (2), 724-741,DOI: 10.5281/zenodo.1250375.
- Shi, L. H. (2015) Learners' self-efficacy in ESL/EFL context. Proceedings of the 2015 International Conference on Social Science, Education Management and Sports Education. 16 Nisan 2018 tarihinde <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ssemse-15/25842468> sitesinden alınmıştır.

- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28), 397-404.
- Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi ICANA 38 Özet Metin Bildirileri Kitabı (1572). Ankara: T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. 23 Haziran 2018 tarihinde <http://ayk.gov.tr> sitesinden alınmıştır.
- Sözer, E. (1984). Amerika Birleşik Devletleri’nde yabancı dil öğretmeni yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 131-146.
- Stephen, A. (2008). *Gender Differences in Subject-Specific Academic Performance Predicted by Self-Efficacy and Interests of 12th Grade Indian Students*. Master’s Thesis. Iowa State University, Iowa.
- Sturgeon, M. (2009). Self-efficacy and the success of language learning. *University of Tennessee Knoxville*, 1-28. 11 Nisan 2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/311594364> sitesinden alınmıştır.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Şahin, A. ve Öngören, H. (2008). Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin Fen Bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 24-35.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şener, S. and Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL Learning. *Eurasian Journal of Education Research*, 67, 251-267.

- Şimşek Ö. F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- T. C. Resmi Gazete (Ekim 27, 1976). Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Anadolu Liseleriyle Galatasaray Lisesi - İstanbul Erkek Lisesi Özel Yönetmeliği, Sayı: 15747. 18 Kasım 2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15747.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15747.pdf> sitesinden alınmıştır.
- TDK. (2011). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. 10 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> sitesinden alınmıştır.
- Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tercanlıoğlu, L. (2005). Pre-service EFL teachers beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), 145-162.
- Tertemiz, N ve Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 252-267.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tsai, C. C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1 (3), 1-17.

- Tschannen Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 4, 783–805.
- Tuncay, H. (2008). Yabancı dil öğreniminde hangisi daha önemli: IQ mu EQ mu? Sorunların tespiti ve EQ tabanlı çözüm önerileri. Yabancı Dil Bölümleri ve Yüksekokullarının Yabancı Dil Öğretimindeki Sorunları Kurultayı bildiriler kitabı (1-13). Muğla: Devrim matbaası.18 Ocak 2018 tarihinde [http://hidayet.tuncay.com/makaleler/Yabancı Dil Öğreniminde Hangisi Daha Onemli IOMuEQmu.pdf](http://hidayet.tuncay.com/makaleler/Yabancı_Dil_Oğreniminde_Hangisi_Daha_Onemli_IOMuEQmu.pdf) sitesinden alınmıştır.
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2),935-948.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (6), 222-232.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uygur, M. ve Çakır, Ö. (2015). İngilizce öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği-boylamsal çalışma). *Journal of Qafqaz University-Philology and Pedagogy*, 3 (1) 89-104.

- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Varışoğlu, M. C. (2018). Sosyal-duygusal dil öğrenme stratejileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (1), 379-396.
- Wigfield, A. and Eccles, J. S. (2000). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53 (109), 32, DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.
- Williams, M., and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk Hoy, A. E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. 21 Mayıs 2017 tarihinde http://www.learningforwardpa.org/uploads/2/0/8/5/20859956/changes_in_teacher_efficacy.pdf sitesinden alınmıştır.
- Yanar, B. H. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlik Algularının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- Yang, P. L. and Wang, A. L. (2015). Investigating the relationship among language learning strategies, English self-efficacy, and explicit strategy instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12 (1), 35-62. 28 Haziran 2018 tarihinde

<http://www.tjtesol.org/attachments/article/393/0.8%20TJTESOL-257.pdf>
sitesinden alınmıştır.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*.
Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (1986). Gençlere meslek seçiminde yapılacak yardımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10 (59) 28-32.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439, DOI: 10.2307/329492.

Zheng, D., Young, M. F., Brewer R. A. and Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALIO Journal*, 27 (1), 205-231. 12 Aralık 2017 tarihinde <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/viewFile/23053/19059> sitesinden alınmıştır.

Zhu, B. and Zhou, Y. (2012). A study on students affective factors in junior high school. *English language teaching*, 5 (7), 33-41, DOI:10.5539/elt.v5n7p33.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-7.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, (202–231). New York: Cambridge University Press. 17 Haziran 2017 <https://books.google.com.tr/books> sitesinden alınmıştır.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91, DOI:10.1006/ceps.1999.1016.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70.18 Aralık 2018 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/pdf/1477457.pdf> sitesinden alınmıştır.



EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrencimiz,

Bu çalışmanın amacı İngilizceye yönelik özyeterlik inanç düzeyinizin belirlenmesidir. Bu çalışmada vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Yardımlarınız, ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Yasemin NECAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi

Aşağıda kişisel bilgileriniz ile ilgili soruları eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurunuz. Formları doldururken isimlerinizi yazmayınız ve sizin için uygun olan yeri (X) ile doldurunuz.

1. Cinsiyet: Kız Erkek

2. Okulunuz Adı:

3. Bölümünüz:

4. İngilizceye ayırdığınız haftalık ders çalışma süresi: (Aşağıdaki seçeneklerden size en yakın olanı işaretleyiniz.)

Hiç 1-2 saat 3-4 saat 5 saat 5 saatten fazla

5. Annenizin eğitim düzeyi:

Eğitim Almamış İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

6. Babanızın eğitim düzeyi:

Eğitim Almamış İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Lisansüstü

İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

<i>Açıklama: Bu bölümde belirtilen öğretmen davranışlarının size uygunluk derecesi en yakın olan seçeneğini 'X' ile işaretleyiniz</i>		Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
OKUMA						
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
YAZMA						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

DİNLEME						
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK-2. İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ YAZIŞMASI

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Taşı | Kategorilere Ayır | ...

Re: İlt: Ölçek izni

BY burcu hancı yanar <burcuhancıyanar@gmail.com>
8.06.2017 Per 18:47
Siz

Sayın yasemin hanım
Etiik kurallara bağlı kalmak kaydıyla ölçeğimi tez çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur. Saygılarımla

iPhone'umdan gönderildi

yasemin kart <yaseminkart86@hotmail.com> şunları yazdı (7 Haz 2017 14:40):

Sayın Burcu Hancı Yanar,

Lise 11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi üzerine bir yüksek lisans tezi hazırlamak istiyorum. Ulaşabildiğim literatürü incelediğimde çalışmamda kullanabileceğim en uygun ölçeğin sizin geliştirdiğiniz 'İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği' olduğunu gördüm. İzininiz olursa ölçeğinizi kendi çalışmamda kullanmak isterim. Şimdiden teşekkürler.

Saygılarımla.

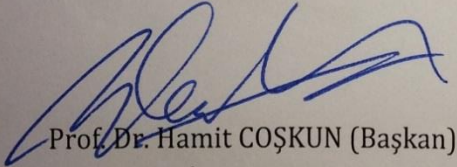
EK-3. ETİK KURUL İZİNİ

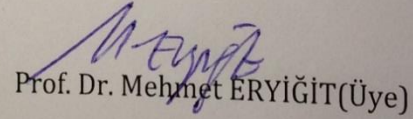
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

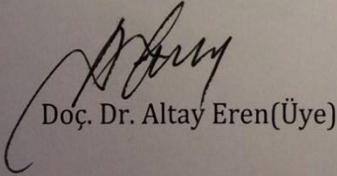
Yasemin NECAN
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Eğitim Bilimleri ABD

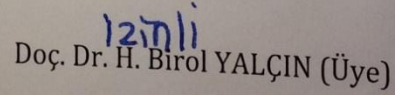
Sayın Yasemin NECAN,

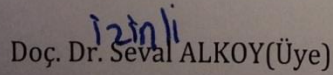
“Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 19.06.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/190) kurulumuzun 17.07.2017 tarihli ve 2017/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

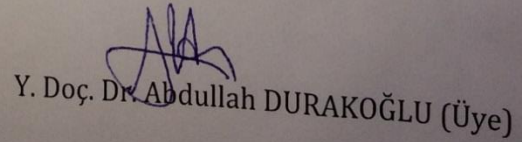

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

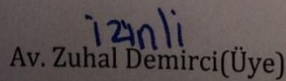

 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhale Demirci (Üye)

EK-4. VALİLİK ONAY YAZISI DÜZELTİLMİŞ FORMU

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 18/12/2017-E.31524



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.01-E.21255735
Konu : Araştırma İzni

11.12.2017

ABANT İZZET BAYSALÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
DÜZCE

İlgi : a) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 14/09/2017 tarihli ve 11727 sayılı yazısı.
c) 11/12/2017 tarihli ve E.21210539 sayılı Valilik Oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisi Yasemin NECAN'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan ve ekte adı geçen 18 okuldaki 11. Sınıf Öğrencilerine anket uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair, ilgi (c) makam onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Murat YİĞİT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü


Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (4 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aksi İle Aynadır.
12 Aralık 2017.

EK 5. VALİLİK ONAY YAZISI İLK GÖNDERİLEN FORMU

Bu yazıda araştırmacının öğrenim gördüğü bölüm hatalı yazılmış olup ilgili makam tarafından gereken düzeltme yapılarak Ek 4.'te belirtilen onay yazısı yeniden gönderilmiştir.

ALB:Ü - Gelen Evrak No: 16/10/2017-E.26431



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

11/10/2017

Sayı : 10240236-605.01-E.16441527
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 14/09/2017 tarihli ve 11727 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı Öğrencisi Yasemin NECAN'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan ve ekte adı geçen 18 okuldaki 11. Sınıf Öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

OLUR
11/10/2017

Turgut SERİMER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Mühürlü Form (2 Sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)

Adres: Valilik Konuğu D Blok Merkez/DÜZCE
Elektronik Ağ: duzce.meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyeen İRFANOĞLU
Tel: 0 (380) 524 13 80

EK 6. DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN VERİLERİN NORMALLİK TESTİ İSTATİSTİK SONUÇLARI

Tablo 1. Okul türü değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Okul Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Okuma	Anadolu Lisesi	,079	1029	,000
	Fen Lisesi	,058	74	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,093	38	,200*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,101	358	,000
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,072	856	,000
Dinleme	Anadolu Lisesi	,078	1029	,000
	Fen Lisesi	,071	74	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,108	38	,200*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,128	358	,000
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,071	856	,000
Konuşma	Anadolu Lisesi	,114	1029	,000
	Fen Lisesi	,089	74	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,092	38	,200*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,162	358	,000
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,113	856	,000
Yazma	Anadolu Lisesi	,111	1029	,000
	Fen Lisesi	,063	74	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,193	38	,001
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,151	358	,000
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,098	856	,000
Toplam	Anadolu Lisesi	,079	1029	,000
	Fen Lisesi	,062	74	,200*
	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	,133	38	,086
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,114	358	,000
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,066	856	,000

*p<0,05

Tablo 2. Bölüm türü değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Bölüm Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Okuma	Yabancı Dil	,124	99	,001
	Sözel	,127	159	,000
	Eşit Ağırlık	,086	542	,000
	Sayısal	,069	654	,000
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	,169	15	,200*
	Elektrik Elektronik	,070	84	,200*
	Büro Yönetimi	,145	79	,000
	Bilişim Teknolojileri	,084	124	,033
	Muhasebe ve Finansman	,130	122	,000
	Makine Teknolojisi	,093	62	,200*
	Mobilya ve İçMekan Tasarımı	,219	10	,189
	Harita Tapu Kadastro	,119	20	,200*
	Metal İşleri	,266	5	,200*
	İnşaat Teknolojisi	,240	8	,194
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	,151	23	,188
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	,109	44	,200*
	Gıda Teknolojisi	,088	33	,200*
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	,399	7	,001
	Halkla İlişkiler	,157	10	,200*
	Resim	,095	24	,200*
	Müzik	,141	14	,200*
	Çocuk Gelişim	,115	98	,003
	Hemşire	,103	29	,200*
	El Sanatları	,217	9	,200*
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	,148	31	,082
	Grafik ve Tasarım	,152	19	,200*
	Pazarlama ve Perakende Hizmetleri	,120	14	,200*
Aile ve Tüketici Hizmetleri	,167	17	,200*	
Dinleme	Yabancı Dil	,095	99	,027
	Sözel	,124	159	,000
	Eşit Ağırlık	,101	542	,000
	Sayısal	,069	654	,000
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	,170	15	,200*
	Elektrik Elektronik	,078	84	,200*
	Büro Yönetimi	,057	79	,200*
	Bilişim Teknolojileri	,090	124	,015
	Muhasebe ve Finansman	,130	122	,000
	Makine Teknolojisi	,106	62	,082
	Mobilya ve İçMekan Tasarımı	,147	10	,200*
	Harita Tapu Kadastro	,107	20	,200*
	Metal İşleri	,288	5	,200*

Tablo 2.(devamı) Bölüm türü değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Bölüm Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Statistic	df	p	
Dinleme	İnşaat Teknolojisi	,271	8	,085	
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	,107	23	,200*	
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	,098	44	,200*	
	Gıda Teknolojisi	,157	33	,038	
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	,236	7	,200*	
	Halkla İlişkiler	,241	10	,103	
	Resim	,138	24	,200*	
	Müzik	,128	14	,200*	
	Çocuk Gelişim	,131	98	,000	
	Hemşire	,158	29	,063	
	El Sanatları	,336	9	,004	
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	,192	31	,005	
	Grafik ve Tasarım	,128	19	,200*	
	Pazarlama ve Perakende Hizmetleri	,166	14	,200*	
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	,118	17	,200*	
	Konuşma	Yabancı Dil	,160	99	,000
		Sözel	,159	159	,000
Eşit Ağırlık		,144	542	,000	
Sayısal		,094	654	,000	
Tesisat İklimlendirme Sistemi		,201	15	,104	
Elektrik Elektronik		,114	84	,009	
Büro Yönetimi		,121	79	,006	
Bilişim Teknolojileri		,095	124	,008	
Muhasebe ve Finansman		,107	122	,002	
Makine Teknolojisi		,128	62	,013	
Mobilya ve İçMekan Tasarımı		,195	10	,200*	
Harita Tapu Kadastro		,139	20	,200*	
Metal İşleri		,173	5	,200*	
İnşaat Teknolojisi		,211	8	,200*	
Motorlu Araçlar Teknolojisi		,191	23	,028	
Yiyecek İçecek Hizmetleri		,172	44	,002	
Gıda Teknolojisi		,203	33	,001	
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri		,248	7	,200*	
Halkla İlişkiler		,234	10	,128	
Resim		,115	24	,200*	
Müzik	,130	14	,200*		
Çocuk Gelişim	,161	98	,000		
Hemşire	,094	29	,200*		
El Sanatları	,344	9	,003		
Giyim ve Üretim Teknolojisi	,209	31	,001		

Tablo 2. (devamı) Bölüm türü değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Bölüm Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a			
		Statistic	df	p	
Konuşma	Grafik ve Tasarım	,258	19	,002	
	Pazarlama ve Perakende Hizmetleri	,179	14	,200*	
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	,191	17	,100	
Yazma	Yabancı Dil	,122	99	,001	
	Sözel	,168	159	,000	
	Eşit Ağırlık	,131	542	,000	
	Sayısal	,098	654	,000	
	Tesisat İklimlendirme Sistemi	,122	15	,200*	
	Elektrik Elektronik	,082	84	,200*	
	Büro Yönetimi	,072	79	,200*	
	Bilişim Teknolojileri	,096	124	,007	
	Muhasebe Ve Finansman	,098	122	,006	
	Makine Teknolojisi	,157	62	,001	
	Mobilya ve İçMekan Tasarımı	,156	10	,200*	
	Harita Tapu Kadastro	,124	20	,200*	
	Metal İşleri	,244	5	,200*	
	İnşaat Teknolojisi	,188	8	,200*	
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	,133	23	,200*	
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	,104	44	,200*	
	Gıda Teknolojisi	,196	33	,002	
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	,321	7	,028	
	Halkla İlişkiler	,303	10	,010	
	Resim	,180	24	,043	
	Müzik	,211	14	,092	
	Çocuk Gelişim	,129	98	,000	
	Hemşire	,099	29	,200*	
	El Sanatları	,320	9	,008	
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	,230	31	,000	
	Grafik ve Tasarım	,246	19	,004	
	Pazarlama ve Perakende Hizmetleri	,185	14	,200*	
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	,251	17	,006	
	Toplam	Yabancı Dil	,146	99	,000
		Sözel	,139	159	,000
Eşit Ağırlık		,098	542	,000	
Sayısal		,071	654	,000	
Tesisat İklimlendirme Sistemi		,156	15	,200*	
Elektrik Elektronik		,063	84	,200*	
Büro Yönetimi		,074	79	,200*	
Bilişim Teknolojileri		,060	124	,200*	
Muhasebe ve Finansman		,088	122	,023	
Makine Teknolojisi		,143	62	,003	

Tablo 2.(devamı) Bölüm türü değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Bölüm Türü	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Toplam	Mobilya ve İçMekan Tasarımı	,150	10	,200*
	Harita Tapu Kadastro	,168	20	,142
	Metal İşleri	,225	5	,200*
	İnşaat Teknolojisi	,202	8	,200*
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	,108	23	,200*
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	,112	44	,200*
	Gıda Teknolojisi	,112	33	,200*
	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	,203	7	,200*
	Halkla İlişkiler	,251	10	,074
	Resim	,172	24	,063
	Müzik	,115	14	,200*
	Çocuk Gelişim	,114	98	,003
	Hemşire	,095	29	,200*
	El Sanatları	,252	9	,104
	Giyim ve Üretim Teknolojisi	,190	31	,006
	Grafik ve Tasarım	,135	19	,200*
	Pazarlama ve Perakende Hizmetleri	,165	14	,200*
	Aile ve Tüketici Hizmetleri	,137	17	,200*

*p<0,05

Tablo 3.İngilizceye çalışmaya ayrılan süre değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Haftalık İngilizce Çalışma Saatleri	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Okuma	Hiç	,088	1347	,000
	1-2 Saat	,054	658	,000
	3-4 Saat	,075	266	,001
	5 Saatten Fazla	,128	83	,002
Dinleme	Hiç	,098	1347	,000
	1-2 Saat	,058	658	,000
	3-4 Saat	,061	266	,017
	5 Saatten Fazla	,093	83	,072
Konuşma	Hiç	,139	1347	,000
	1-2 Saat	,080	658	,000
	3-4 Saat	,069	266	,004
	5 Saatten Fazla	,125	83	,003
Yazma	Hiç	,136	1347	,000
	1-2 Saat	,082	658	,000
	3-4 Saat	,094	266	,000

Tablo 3. (devamı) İngilizceye çalışmaya ayrılan süre değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Haftalık İngilizce Çalışma Saatleri	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Yazma	5 Saatten Fazla	,130	83	,001
	Hiç	,090	1347	,000
Toplam	1-2 Saat	,052	658	,000
	3-4 Saat	,057	266	,038
	5 Saatten Fazla	,135	83	,001

*p<0,05

Tablo 4. Anne eğitim düzeyi değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Okuma	Eğitim almamış	,136	69	,003
	İlkokul	,073	1500	,000
	Ortaokul	,073	262	,002
	Lise	,080	406	,000
	Lisans	,101	107	,009
	Lisansüstü	,271	11	,024
Dinleme	Eğitim almamış	,140	69	,002
	İlkokul	,085	1500	,000
	Ortaokul	,075	262	,001
	Lise	,068	406	,000
	Lisans	,071	107	,200*
	Lisansüstü	,182	11	,200*
Konuşma	Eğitim almamış	,146	69	,001
	İlkokul	,122	1500	,000
	Ortaokul	,094	262	,000
	Lise	,097	406	,000
	Lisans	,105	107	,005
	Lisansüstü	,157	11	,200*
Yazma	Eğitim almamış	,154	69	,000
	İlkokul	,117	1500	,000
	Ortaokul	,091	262	,000
	Lise	,119	406	,000
	Lisans	,093	107	,023
	Lisansüstü	,158	11	,200*
Toplam	Eğitim almamış	,142	69	,002
	İlkokul	,074	1500	,000
	Ortaokul	,082	262	,000

Tablo 4. (devamı) Anne eğitim düzeyi değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Toplam	Lise	,079	406	,000
	Lisans	,055	107	,200*
	Lisansüstü	,171	11	,200*

*p<0,05

Tablo 5. Baba eğitim düzeyi değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	p
Okuma	Eğitim almamış	,139	16	,200*
	İlkokul	,070	1105	,000
	Ortaokul	,077	335	,000
	Lise	,093	604	,000
	Lisans	,080	264	,000
	Lisansüstü	,101	31	,200*
Dinleme	Eğitim almamış	,166	16	,200*
	İlkokul	,076	1105	,000
	Ortaokul	,059	335	,007
	Lise	,109	604	,000
	Lisans	,065	264	,008
	Lisansüstü	,094	31	,200*
Konuşma	Eğitim almamış	,157	16	,200*
	İlkokul	,123	1105	,000
	Ortaokul	,090	335	,000
	Lise	,124	604	,000
	Lisans	,088	264	,000
	Lisansüstü	,152	31	,066
Yazma	Eğitim almamış	,168	16	,200*
	İlkokul	,113	1105	,000
	Ortaokul	,101	335	,000
	Lise	,123	604	,000
	Lisans	,095	264	,000
	Lisansüstü	,099	31	,200*
Toplam	Eğitim almamış	,117	16	,200*
	İlkokul	,067	1105	,000
	Ortaokul	,055	335	,018
	Lise	,099	604	,000
	Lisans	,080	264	,000
	Lisansüstü	,094	31	,200*

*p<0,05

ÖZGEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Yasemin NECAN

Doğum Tarihi ve Yeri: 15/02/1986 - BOLU

Yabancı Dil: İngilizce

Yazışma Adresi: Gölyaka Anadolu Lisesi Gölyaka / DÜZCE.

Telefon Numarası: 0-505-560-09-56

E-mail: yaseminkart86@hotmail.com

2. EĞİTİM

Derece	Okul	Yıl
İlköğretim	Canip Baysal İlköğretim Okulu-Bolu	1993-1995
İlköğretim	İnkılap İlköğretim Okulu-Bolu	1995-1997
İlköğretim	Atatürk İlköğretim Okulu-Bolu	1997-1999
İlköğretim	Recepbeş İlköğretim Okulu-Nazilli	1999-2000
Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi-Bolu	2000-2004
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü	2004-2008
Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	2009-2019

3. MESLEKİ DENEYİM

Görev Yeri ve Süresi	Ünvan	Kurum
Bolu 2008-2009	İngilizce Öğretmeni (Ücretli)	Semiha Şakir İlkokulu
Gölyaka/Düzce 2009-2011	İngilizce Öğretmeni (Sözleşmeli)	Yunus Emre İlköğretim Okulu
Gölyaka/Düzce 2011-2019	İngilizce Öğretmeni (Kadrolu)	Yunus Emre İlköğretim Okulu, Gölyaka Çok Programlı Lisesi, Gölyaka Anadolu Lisesi (Halen)