



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLE YÖNELİK
KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERİ VE YABANCI DİL
ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Nil AYKOL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. İjlal OCAK

Aralık, 2017

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLE YÖNELİK
KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERİ VE YABANCI DİL
ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Nil AYKOL

Danışman

Doç. Dr. İjlal OCAK

AFYONKARAHİSAR 2017

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Lise öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

27/12/2017

NİL AYKOL

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. İjlal OCAK
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi, Nil AYKOL'un "**Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" başlıklı tezi, 27.12.2017 günü saat 10.30'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Celal DEMİR
MÜDÜR

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLE YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERİ VE YABANCI DİL ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nil AYKOL

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Aralık, 2017

Danışman: Doç. Dr. İjlal OCAK

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Anakara il merkezinde liselerde öğrenim gören 900 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama, modelinde desenlenmiş, nicel bir çalışmadır. Veri toplama araçları olarak “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” (Ünal, 2015) ve “İngilizce Özyeterlik Ölçeği” (Yanar, 2008) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama), t testi, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testi ve basit ve kısmi korelasyon testleri kullanılmıştır. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğine ait güvenirlik değeri ,87 ve yabancı dil öz yeterliğe ilişkin güvenirlik değeri ,97 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde cinsiyet, lise türü, hazırlık okuyup-okumama, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, İngilizce öğrenme amaçları değişkenleri açısından anlamlı farklılık vardır. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarında lise türleri, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, aile gelir düzeyi, ders çalışma saatleri ve İngilizce öğrenme

amaçları değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Kalıplaşmış düşünceler, Özyeterlik, Yabancı dil, Öğretim



ABSTARCT

INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' STEREOTYPED THOUGHTS ABOUT FOREIGN LANGUAGE AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS IN FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF SOME VARIABLES

Nil AYKOL

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT**

December, 2017

Advisor: Assoc. Prof. Dr. İjlal OCAK

The aim of this study is to examine the relationship between stereotyped thoughts about foreign language and foreign self-efficacy perception of high school students in terms of various variables. 900 students from different high schools in Ankara, Turkey attended this study as a sample group. Data were collected through “Scale for Stereotyped Thoughts about Foreign Language” (Ünal, 2015) and “English Self-efficacy Perception” (Yanar, 2008). Descriptive statics (frequency, percentage, mean), t- Test, one way ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney U, Pearson correlation were used to analyze the data. This study was designed with comparative correlational survey design. The realibility coefficients of the stereotyped thoughts about foreign language scale is ,87 and The realibility coefficients of the foreign language self-efficacy scale is calculated as,97. According to the findings, there is no significantly difference between stereotyped thoughts about foreign language and foreign language self-efficacy of the students. There are statistically significant difference in their stereotyped thoughts about foreign language in terms of sex, high school types, maternal education status, father education status, the aim of learning English variables. There are statistically significant difference in their foreign

language self-efficacy perceptions in terms of high school types, grades in high school, maternal education status, father education status, the occupation of mother, income level of the family, study hours, the aim of learning English variables. However, There is no significant correlation between stereotyped thoughts about foreign language and foreign language self efficacy perceptions of students.

Key Words: Stereotyped Thoughts, Self- efficacy, Foreign Language, Teaching



ÖNSÖZ

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın gerçekleşmesinde yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenerek deneyim, görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden değerli hocam sayın Doç. Dr. İjlal OCAK'a, yardımlarını esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşan değerli hocam sayın Doç. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatımın her döneminde yanımda bulunan ve eğitimime maddi manevi destek veren annem Saniye YILMAZ ve babam Ceyhun YILMAZ'a minnettarım. Çalışmam boyunca bana destek olan yardımlarını esirgemeyen hayat arkadaşım Ahmet AYKOL'a da teşekkürlerimi sunarım.

NİL AYKOL

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
ÖZET.....	iv
ABSTARCT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR DİZİNİ	xx
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	3
2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR.....	4
2.1. ÖĞRENCİDEN KAYNAKLANAN UNSURLAR	4
2.1.1. Öğrencinin Yaşı.....	4
2.1.2. Öğrencinin Güdülenmesi ve Öğrenmeye Etkisi.....	5
2.1.3. Öğrencinin Duygusal Yaklaşımı.....	5
2.1.4. Öğrenilerin Davranışa Dönüştürülmesi.....	5
2.1.5. Bireyin Öğrenmeye Tüm Benliğiyle Katılımı.....	6
2.1.6. Bireyin Öğrenmedeki Özerkliği	7
2.1.7. Başarı Duygusunun Öğrenmeye Etkisi.....	7
3. DÜŞÜNCE VE KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELER	8
3.1. KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCE BOYUTLARI.....	10
3.1.1. Aşırı Genelleme	10
3.1.2. Değiştirme Gayreti.....	10

3.1.3. Keşkecilik.....	10
3.1.4. Kutuplaştırma	10
3.1.5. Toptancılık.....	11
3.1.6. Mutlakacılık	11
3.1.7. Kişiselleştirme	12
3.1.8. Aşırı Fedakarcılık	12
4. DİL VE DÜŞÜNCE İLİŞKİSİ.....	12
5. ÖZYETERLİK.....	13
5.1. ÖZYETERLİK KAYNAKLARI.....	16
5.1.1. Doğrudan Deneyimler	16
5.1.2. Dolaylı Yaşantılar	16
5.1.3. Sözel İkna.....	16
5.1.4. Psikolojik Durum.....	17
5.2. ÖZYETERLİĞİ ETKİLEYEN SÜREÇLER	17
5.2.1. Bilişsel Süreçler	17
5.2.2. Motivasyonel Süreçler	17
5.2.3. Duygusal Durum.....	18
5.2.4. Seçme Süreci.....	18
5.3. YÜKSEK VE DÜŞÜK ÖZ YETERLİK ALGISINA SAHİP BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ	19
5.4. ÖZYETERLİK VE EĞİTSEL SONUÇLARI.....	20
5.5. YABANCI DİLDE ÖZ YETERLİK ALGISI	21
6. PROBLEM DURUMU	22
6.1. PROBLEM CÜMLESİ.....	23
6.1.1. Alt Problemler	23
6.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	24
6.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	24
6.4. SINIRLILIKLAR	25
7. TANIMLAR.....	26
8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26

8.1. KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR	26
8.2. KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	27

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	37
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	37
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	45
5. VERİLERİN ANALİZİ	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	50
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	59
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	79
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	85
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	112
6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	113
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	133
ÖNERİLER	142
KAYNAKÇA	144
EKLER.....	156

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	38
Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	38
Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Lise Türüne Göre Dağılımı	39
Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Resmi Ve Özel Lise Durumuna Göre Dağılımı	40
Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	40
Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	41
Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Dağılımı	41
Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Dağılımı	42
Tablo 9. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	43
Tablo 10. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Durumuna Göre Dağılımı	44
Tablo 11. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 12. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı	45
Tablo 13. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce ve yabancı Dil Öz Yeterlik Algı Düzeyleri.....	49
Tablo 14. Aşırı Genelleme Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	50

Tablo 15. Değiştirme Gayreti Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	52
Tablo 16. Keşkeçilik Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	53
Tablo 17. Kutuplaştırma Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	54
Tablo 18. Toptancılık Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	55
Tablo 19. Mutlakacılık Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	56
Tablo 20. Kişiselleştirme Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	57
Tablo 21. Aşırı Fedekarcılık Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	58
Tablo 22. Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri.....	59
Tablo 23. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları.....	60
Tablo 24. Lise Öğrencilerinin Resmi ve Özel Lise Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları.....	61
Tablo 25. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.....	63
Tablo 26. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka Mann Whitney Sonuçları	63

Tablo 27. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 28. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.....	67
Tablo 29. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 30. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.....	69
Tablo 31. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.....	69
Tablo 32. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis sonuçları	70
Tablo 33. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.....	71
Tablo 34. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.....	72
Tablo 35. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile yönelik kalıplaşmış düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları ...	74
Tablo 36. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları.	75
Tablo 37. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	76

Tablo 38. Okuma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde Ve Ortalama Dağılımları	79
Tablo 39. Yazma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	80
Tablo 40. Dinleme Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	82
Tablo 41. Konuşma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları	84
Tablo 42. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algı Düzeyleri	85
Tablo 43. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı puanlarının t-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 44. Lise Öğrencilerinin Resmi ve Özel Lise Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 45. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
Tablo 46. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Arasındaki Farka İlişkin LSD Sonuçları	89
Tablo 47. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının t-Testi Sonuçları	90
Tablo 48. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91

Tablo 49. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD sonuçları	92
Tablo 50. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	93
Tablo 51. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları	93
Tablo 52. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 53. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dil Öz Yeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları	96
Tablo 54. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Yabancı Dildeki Özyeterlik Algısı Puanlarının Anova Sonuçları.....	98
Tablo 55. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları.....	99
Tablo 56. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları...	101
Tablo 57. Lise öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dildeki Özyeterlik Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları...	101
Tablo 58. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları	102
Tablo 59. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	105

Tablo 60. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları	106
Tablo 61. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dildeki Öz yeterlik Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Tablo 62. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları	109
Tablo 63. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce ile Yabancı Dil Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	112
Tablo 64. Lise öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri ile Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	114
Tablo 65. Lise Öğrencilerinin Resmi/ özel Lise Durumu Değişkenine Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	115
Tablo 66. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	116
Tablo 67. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuma Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	117
Tablo 68. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki	118

Tablo 69. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	120
Tablo 70. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	122
Tablo 71. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	124
Tablo 72. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	125
Tablo 73. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	127
Tablo 74. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	129
Tablo 75. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Kimlik Teorisi ve Sosyal Yargı Teorisi Kıyaslama.....	9
Şekil 2. Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi	14
Şekil 3. Özyeterlik İnançlarının Kaynakları ve Etkileri.....	19



KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
Akt.	: Aktaran
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Soru/ örnek sayısı
P	: Probability (iki grup arasındaki farkın şans eseri oluşma olasılığı)
r	: Korelasyon katsayısı
S	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
sh	: Standart hata
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd	: ve diğerleri
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
%	: Yüzde
A.F.	: Anlamlı Fark

GİRİŞ

Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan ve zeban olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2016). Dil olmasaydı, ifade etmek istediklerimizi ses yerine beden dili ile gösterebilirdik; ancak insanoğlunun kendini en iyi ifade etmesinin yolu dili iyi kullanmaktır. Dil olmasaydı, iletişim olmazdı. Sormanın sorgulamanın öğrenmenin temelini, çağdaşlaşmanın öncülüğünü dil üstlenmektedir. Evrensel değerler, çağdaşlaşma aşamalarında, ilerlemede yabancı dilin önemi tartışılmaz bir gerçektir (İnal, 2006). Nitekim, yabancı dil öğrenmenin önemi günümüzde giderek artmakta, uzmanlar bireylerin yabancı dil öğrenme ile ilgili yeterliliklerini ve düşüncelerini araştırarak, onların yabancı dil öğrenim düzeyini arttırmayı hedeflemektedirler. Günümüz insanının hızla gelişen teknolojiyi yakalama ve teknolojinin sunduğu kolaylıklardan yararlanma isteği, üretilen bilgiyi paylaşma gereksinimi doğurmuştur. Küreselleşen dünyamızda böyle bir paylaşımın gerçekleşmesi, gelişmekte olan toplumların ve bireylerin ana dillerine ek olarak gelişmiş ve yüksek teknolojiyi elinde bulunduran kültürün dilini öğrenmesine bağlı bulunmaktadır (Er, 2007).

Yetişkinlerde dil öğreniminde başarısız olma tecrübesi, dil öğrenmedeki motivasyonunu etkiler ve başarısızlıklara sebep olabilir (Schachter, 1989). Öğrencinin inançları, öğrenmede önemli bir faktördür. İnsanın doğasında bulunan öğrenme zinciri şöyledir: inançlar tutumları şekillendirir, insan davranışlarındaki motivasyonu etkiler, sonunda beklenen öğrenme gerçekleşir (Öz, 2005). İnsanlar, geçmiş deneyimlerinden, yaşantılarından edindikleri beyinlerinde oturmuş, katı düşüncelere sahiptirler. Bu kalıplaşmış düşünceler, bireyin yaşantısındaki görüşlerini büyük oranda etkiler. Dil yeterliliği düşüncenin anlaşılmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Yabancı dil öğrenimi düşünceye bağlı olduğu için, düşünce ve dil arasında bağlantı vardır (Aydoslu, 2005). Düşüncelerimiz tutumlarımıza doğrudan yansır. Kişilere veya derslere karşı düşüncelerin yansıtıldığı iletişim sürecinde oluşan kalıplaşmış düşünce

bozukluğu ve engellerin çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan bir takım negatif düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Ünal, 2015).

Yabancı dil öğrenmede, bazı etkenlerin önemi yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Yabancı dil ve özyeterlik arasındaki ilişki birçok araştırmanın konusu olmuş; özyeterlik ve yabancı dil başarısında yüksek oranda pozitif ilişki bulunmuştur. Öz yeterlik kişilerin karşılaşabilecekleri durumlarda, gerekli olan eylemleri ne derecede yapacaklarına dair kişisel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1993). Bu yargıların incelenerek, öğrencilerin yabancı dil başarılarının arttırılması önemlidir. Kalıplaşmış düşünceler, bireyin ihtiyaçları, istekleri, kabiliyetleri, değerlerini göz ardı eder. İnsanları kategorileştirmek için kalıplaştırır (Cook ve Causack, 2010). Öğrencilerin özyeterlik algılarının ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin dil öğrenimindeki yeterliliklerini etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dildeki özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayılıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Dil, insanların öğretmek, kural belirlemek ve kültürel etkinlikleri aktarmak için kullandıkları başlıca araçtır. Dil sayesinde insan bilişi, belki de diğer bütün beyin işlevlerinden daha iyi incelenebilir (Carpenter, Miyake ve Just, akt. Schunk, 2011). Dil öyle bir araçtır ki, onunla düşünürüz. Olgun düşünme, lisan olmadan imkansızdır. Medeni bir halkın dili, ilim, hukuk ve felsefe kavramlarını tanımadaki kelime hazinesi kadar, duygu kıymetlendirme ve tecritleri ifade için de gerekli bir kelime hazinesini içermelidir. Lisan, kültürel verasetimizin özüdür (Kardaş, 1965). Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir. Doğa üzerinde dil yetisini kazanma ve dili bu derece etkili bir iletişim aracı olarak kullanma insana özgü bir yetenektir (Demirel, 2012).

Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretimin amacı, Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyelerinde gözönünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama
- b) Okuma-anlama
- c) Konuşma

d) Yazma, becerileri kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). İngilizce temel yeterliliği okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin eşit şekilde öğrenilmesi ile oluşur (Templin, 2011). Çünkü dil, dört temel

becerinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken, bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekir. Özellikle orta dereceli okullarda temel yabancı dil bilgisi verilmesi söz konusu olduğunda bu becerilerin gelişmesine öncelik verilmelidir. Ancak, okulların özelliklerine göre verilecek ağırlıkların yüzdeleri farklı olabilir. Örneğin; Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde konuşma becerilerinin gelişmesine daha fazla ağırlık verilebilir (Demirel, 2012).

Öğrencilere bu dört beceri dışında kazandırılması gereken beceriler; dilsel beceriler edindirme(doğru sesletim, yazılı ve sözlü metin anlama- metin üretme), genel kabul gören dilsel davranışlar kazandırma, özel alan ve alanlar arası yeterlilik kazandırma (metin anlama bilgi edinme, bilgiyi seçme ve bilgiyi sunma), kendini tanıma, bilgi edinme stratejileri kazandırma, bilgiyi seçme ve değerlendirme becerisi kazandırma, bilgiyi sunma teknikleri kazandırma, grup çalışması teknikleri kazandırma, hedef dilin konuşulduğu ortamda kendini ifade edebilme, muhatabını anlama ve yönlendirmedir (Şahin, 2013).

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sahip oldukları farklı unsurlar, yabancı dil öğretimini olumlu ya da olumlu yönde etkileyebilir.

2.1. ÖĞRENCİDEN KAYNAKLANAN UNSURLAR

2.1.1. Öğrencinin Yaşı

Yabancı dil öğretiminde, çocukluk döneminin dil öğrenimi için en ideal zaman olduğu görüşü hakimdir. Ancak uzmanlar arasında ideal yabancı dil öğrenimi ile ilgili ortak bir görüş yoktur. Leopald'ın çalışmasına göre, çocuklar yabancı dili çabuk öğrenirler ve ana dilini unutmaya meyillidirler. Uzmanlara göre 21 yaşına kadar öğrenme hızlı bir şekilde devam etmektedir (Mackey, 1965). Yetişkinler dil bilgisi açısından dil öğrenmede çocuklara göre daha çok zorlanırlar. Çocuklar konuşma ve dilin aksanını öğrenme açısından yetişkinlere göre daha iyi öğrenirler (Templin, 2011). Çocuklarda, konuşma ve dinleme yetisi daha iyi gelişirken, yetişkinlerde dil bilgisi

yetisi daha hızlı gelişmektedir. Öğrencilerin farklı değişken özellikleri biraraya geldiğinde farklı sonuçlar vermektedir. Öğrencilerin yaşı arttıkça, akran gruplarının da etkisi artar. Kendi yaşlılarını örnek alırlar ve başarıma duyguları çevresindeki akran gruplarına göre şekillenir (Templin, 2011). Sadece yaş etkenine göre dil öğrenimini sınırlandırmamak gerekir (Şahin, 2013). Türkiye’de yabancı dil öğretimi temelde ortaöğretim düzeyinde ele alınmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi bir sorun olarak ele alındığında, ortaöğretim ve ortaöğretim bütünlüğünde ele alınmaktadır (Demirel, 2012).

2.1.2. Öğrencinin Güdülenmesi ve Öğrenmeye Etkisi

Öğrenen kişinin yabancı dili öğrenmek istiyor olması, çalışmaya ve öğrenmeye olan isteği, öğrenen kişide içsel motivasyon sağlayarak öğrenme derecesini etkiler. Öğrencilere dışarıdan sağlanan motivasyon unsurlarında öğrencinin öğrenmesini etkiler (Mackey, 1965) Öğrencinin düşük not alacağı düşüncesiyle ders çalışması vb. ailesinin takdirini kazanacağı düşüncesiyle yabancı dil dersine çalışması dışsal motivasyonu oluşturur. Bu tür öğrenmelerde bilginin kalıcılığında ve sürdürülebilirliğinde azalma görülmektedir. (Şahin, 2013).

2.1.3. Öğrencinin Duygusal Yaklaşımı

Öğrencinin yabancı dil öğrenmeye ilişkin içinde bulunduğu duygusal durum, yabancı dil öğrenmedeki başarısını etkiler. Yabancı dil konuşan kişiyi anlama ve sempati duyma, hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırır (Lado, 1964). Bu nedenle, duygusal durumun gelişimi için çevremizde olan olgulara karşı farkında olunmalı ve bilinçli tepkiler verilmelidir. Kişiler değerler sistemi oluşturmalı ve tutumlar, inançlar, değerler yabancı dil öğrenme teorisi ile birleştirilerek, öğrenme kolaylaştırılmalıdır (Krathwol, Bloom ve Masia, akt. Brown, 2000).

2.1.4. Öğrenilerin Davranışa Dönüştürülmesi

Yabancı dil öğretiminde, öğretilenlerin davranışa dönüştürülmesi öğrenmenin kalıcılığı açısından önemlidir. John Dewey yüz yıl önce yaparak yaşayarak öğrenmeyi çalışmalarının prensibi olarak kabul etmiş ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesinde önemli bir yöntem olarak vurgulamıştır.

PISA (Program of International Student Assessment) araştırmaları, ğretim programlarının etkililiği üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda yaparak ve yaşayarak öğrenmenin, ğretim programlarındaki etkinliği nedeniyle birçok ülkenin programlarını bu yönde düzenlemesini teşvik etmiştir (şahin, 2013). Uygulama rnekleri yapılarak öğrenilenler davranışa dönüştürülebilir. Öğrencinin yabancı dilde kelimeleri, dil bilgisi kuralları, cümle yapısını biliyor olması yabancı dil bildiğini göstermez. Öğrenci yabancı dildeki bildiklerini uygulamada kullanmalı ve tekrar ederek davranışa dönüştürmelidir (Lado, 1964). Yabancı dilde dört temel beceride etkinlik örnekleri yapılabilir. Dinleme; dinlediği konuyla ilgili fikir belirtme, dinlediği konuyu özetleme, dinlediği metni yorumlama, dinlediği metni tekrar etme, Dinlediği metine göre bir davranış geliştirme (Harmer, 2003). Konuşma; Birine tavsiyede bulunma, bir diyalogu oluşturma, tavsiyede bulunma, birini bir şeye ikna etme, bir şeyi beğendiğini veya beğenmediğini belirtme, hayallerini ve planlarını dile getirme, özür dileme, teşekkür etme davranışlarıdır (Freeman, 2000). Okuma; dil seviyesine uygun bir metni vurgu ve tonlamasına dikkat ederek okuma, okuduğu metnin konusunu söyleme, metinde geçen kahramanlar ve özelliklerini söyleme, metni anlatma ve özetleme, metnin anafikrini söyleme, metni yorumlama, okuduğu metne uygun davranışta bulunmadır (şahin, 2013). Dinleme; yazılı bir istekte bulunma, birini yazılı olarak tanıtma, bir gününü anlatma, gelecek ile ilgili planlarını yazma, mektup yazma şeklinde olabilir (Olshtain, 1991). Yabancı dilde bu dört temel becerinin kullanımında yönelik uygulamalar öğrenilenlerin davranışa dönüşmesini sağlar.

2.1.5. Bireyin ğrenmeye Tüm Benliğiyle Katılımı

Bireyin ğrenmesi için, tüm benliğiyle öğrenmeyi istiyor olması, zihinsel ve duygusal olarak hazır olması gerekmektedir. ğrenmeye yön veren ve anlamayı kolaylaştıran etken kişinin yabancı dil öğrenmeye bütün olarak hazır olmasıdır (Mackey, 1991). Bireyin bir davranışı ortaya koymasında bir dizi etken devreye giriyorsa, yabancı dil ğretiminde de bireye kazandırılması hedeflenen davranış-davranışlar için olası tüm etkenler dşnlmelidir. Bilginin davranışa dönüştürüldüğü

etkin öğrenme ortamının oluşturulması dersin etkinliğini, öğrenmenin kalıcılığını arttıracaktır (Şahin, 2013).

2.1.6. Bireyin Öğrenmedeki Özerkliği

Öğrenme, bireylerin davranışlarında meydana gelen uzun süreli davranış değişikliğidir (Ball ve Davitz, 1970). Öğrenme özerkliği, farklı şekillerde tanımlanabilir. Bireyin tamamen kendi kendine öğrenmesi, eğitim kurumları tarafından bastırılan, doğuştan gelen öğrenme yeteneğidir. Öğrenme özerkliği, öğrenenin kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluğudur. Bireyin kendi öğrenmesine yön vermesi ile ilgili karardır. Yabancı dilde, öğrenme özerkliği öğrencinin öğrenmesini büyük oranda etkiler (Benson ve Voller, 2013). Öğrencilerin özerk davranmalarına izin vererek, öğrenmeleri kolaylaştırılabilir. Öğrenme özerkliği öğrenci merkezli öğretme yaklaşımlarıyla desteklenmiştir. Özerk öğrenen öğrenciler, öğrenme materyalleri ve ödevlerini seçerken özgün olmalıdır. Bireysel ve grup projeleri, öğrenen özerkliği sağlamada önemli etkindir. Yabancı dil öğretiminde öğrenme özerkliğinin sağlanmasında, yazma ve konuşma orijinal materyallerle (gazete, cd, televizyon, bilgisayar teknolojileri...v.s.) desteklenmelidir (Little, 1994). Yabancı dil öğretiminde bireyin özerkliği yabancı dili kendi isteğiyle öğrenmeye karar vermesi ile başlar, çalışma biçimini kendi öğrenme stiline uygun düzenler ve kişisel tercihlerle devam eder (Şahin, 2013).

2.1.7. Başarı Duygusunun Öğrenmeye Etkisi

Öğrenmede başarı duygusu, kaybetme korkusundan daha etkilidir (Mackey, 1991). Başarı duygusunu etkileyen en önemli faktör motivasyondur. Yabancı dil öğretiminde, motivasyon bireylerin başarılı olmasını etkileyen en önemli unsurdur. Davranışsal açıdan motivasyon ödül alma beklentisidir. Olumlu pekiştireçler ve önceki deneyimler, bireylerin başarıma güdülerini büyük oranda etkiler (Brown, 2000). İçsel motivasyon, bireylerin iç güdüsel olarak, başarıyı yakalamak için güdülenmeleridir. Yabancı dil öğretiminde, içsel motivasyon öğrenme isteğini artırır ve bireylerin daha başarılı olmasını sağlar (Harmer, 2001).

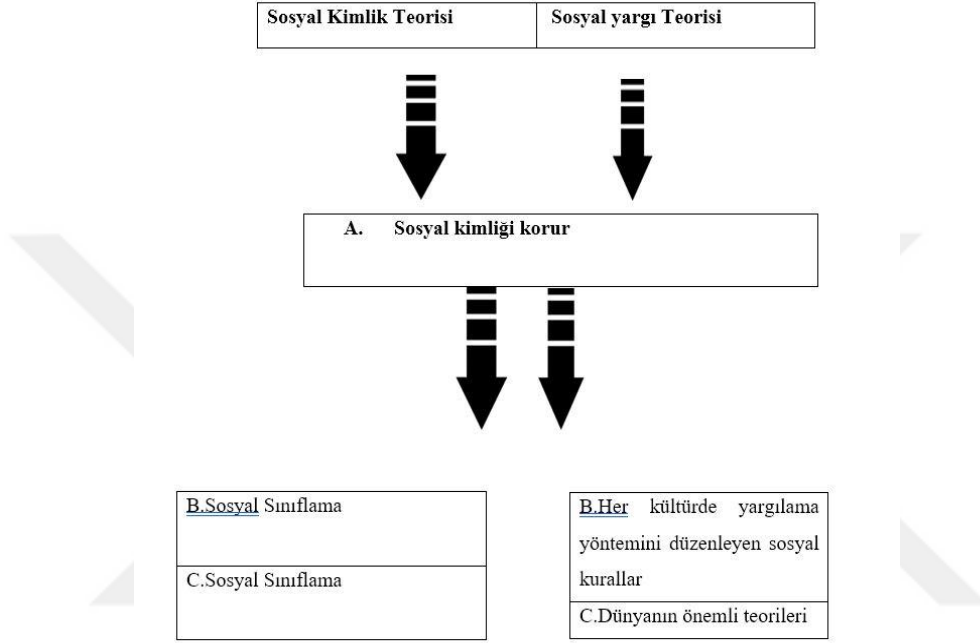
3. DÜŞÜNCE VE KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELER

Düşünceler, bireyin duygu ve davranışlarını etkilemekte ve yönlendirmektedir. Kişilere veya derslere karşı düşüncelerin yansıtıldığı iletişim sürecinde oluşan kalıplaşmış düşünce bozukluğu ve engellerin çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan birtakım negatif düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Söz konusu çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceleri değiştirmek mümkün olabilmektedir. Böylece, bu düşüncelerin yol açtığı iletişim engel ve bozuklukları giderebilecek ve olası başarısızlıkların önüne geçilecektir (Ünal, 2015). İnsanın duygu ve düşüncelerini belirleyen, dışında meydana gelen olaylar değil, bu olayların değerlendirilme ve yorumlanma biçimidir. Hayal kırıklığı yaratan ya da endişelendiren bir olaydaki değerlendirme ve yorum biçimi doğru olarak yakalanabilirse, olaylara verilecek tepki değişir (Tunca, 1996). Kalıplaşmış düşünceler, insanların kafasında kalıplaşmış, çoğunlukla farkında olunmayan, duygularımızı ve davranışlarımızı etkileyen, gerçekçi ve akılcı olmayan bir takım negatif düşüncelerdir. Kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliği değişmeye dirençli olmalarıdır (Dökmen, 2008). Bu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce kalıpları değiştirilebilir ve bunların yol açtığı iletişim engelleri bilindiği takdirde giderilebilir (Şimşek, 2003).

Kalıpların oluşmasında iki tür teori ortaya çıkmıştır. Sosyal kimlik teorisi; bireyin kendi grubu içindeki pozitif değerleri korumak için, dışardaki gruplar kıyaslandığında içerdeki gruba pozitif kimlik gösterme ihtiyacıdır. Sosyal kimlik teorisi sosyal kategorizasyon, sosyal kıyaslama ve sosyal kimlik düşüncesine bağlıdır. Bir gruba ait olma, üyelerinin davranışıyla, tutumuyla ve algılarıyla benzer olmayı vurgular (Turner, akt. Mas ve Ryan, 2001). Kalıplar zor bir kimliği savunmak, negatif özellikleri uzak tutmaktan oluşan sosyal sınıflandırmanın sonucudur (Charaudeau vd., akt. Mas ve Ryan, 2001). Sosyal yargılama teorisine göre; kişinin algısı mantıklı bir eylem değil, sosyal yararlılığa hizmet eden bir harekettir. Bu faydacı yaklaşım yargıların sosyal geçerliliği ile ilgilidir. Yargılar, bazı koşulları sağlamalıdır; yargı gerçeğe uymalı, kişinin ve grubun bütünlüğünü korumalı ve kurallara saygılı

olmalıdır. Sosyal kimlik teorisi ve sosyal yargı teorisi ile ilgili karşılaştırma şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Sosyal Kimlik Teorisi ve Sosyal Yargı Teorisinin Karşılaştırılması



Kaynak: Mas ve Ryan, 2001

Şekil 1’de görüldüğü gibi, sosyal kimlik teorisi sosyal kimliği korumak amacıyla sosyal sınıflamaya bağlı olarak oluşur. Sosyal yargı teorisi ise, kültürlere göre belirlenmiş kurallar önemlidir. Kalıplaşmış düşünceler, bireylerin kişilerle arasındaki etkileşimin sonucudur (Kashima, Fiedler ve Freytag, 2008). Kişiler sosyal grup üyelerinin söyledikleri inançlara duyarlıdır. Üyeler grup içindeki kişilerin görüşlerini dinlediklerinde farklı bir şekilde davranmaya başlarlar (Yzberbyt ve Carnaghi, 2008). Sosyal alıcılar, negatif olarak kalıplaştırdıkları düşünceleriyle bir grubun üyesi hakkında, düşüncelerini pozitive çevirebilirler ancak bu yapıcı deneyimlerini tüm gruba genellemezler (Stephan ve Stephan, akt. Yzberbeyt ve Carnaghi, 2008). Kalıplaşmış düşünce edinimi sadece kişilerle iletişim ile ilgili değildir. Televizyon, kitap, film, gazete, reklamlar, resimler gibi ikinci el bilgilerden de kalıplaşmış bilgiler edinilir. Öğrenciler kalıplaşmış düşüncelerin avantajlarını ve

dezavantajlarını değerlendirmeli, potansiyel güçlükleri yenmelidirler. Öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin ve bu eğilimlerinin tanımlanması mümkündür (Houghton, 2010).

3.1. KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCE BOYUTLARI

3.1.1. Aşırı Genelleme

Belli bir durumun ya da belli özelliğın, her yerde herkes için geçerli olduğunu düşünmek, genelleme yapmaktır. Genelleme yapan kişiler, bütün ile parça arasındaki farklılığı gözden kaçıırlar; “herkes, her zaman, daima, asla” gibi sözcükleri severler (Dökmen, 2008). Aşırı genelleme yapanlar hem kendilerine olan güven duygularını sarsarlar, hem de karşındaki kişinin benlik değerlerini düşürürler. Bu tür katı ve olumsuz düşüncelerimizle hem kendimize hem de karşıımızdakine saygısızlık ederiz. Çünkü insanların en önemli özelliğı gelişme ve yeniliklere açık olmasıdır. Bugün başarısız olan biri, yeni şeyler öğrenerek kendini geliştirebilir (Şengöz, 2000).

3.1.2. Değiştirme Gayreti

Çevredeki kişilerin bireyin kendisi gibi düşünmesini, isteklerini kendi istekleriymiş gibi yapmalarını istemesi, değiştirme gayreti demektir. Kendilerinin başkalarını değiştirmeye hakkı olduğunu düşünenler, kendileri konu olduğunda değişmeye dirençlidirler (Dökmen, 2008). Bireylerin farklı şekilde davranmalarını istediğimizde, aslında kendimizi mutlu edecek şekilde davranmalarını istiyoruz demektir (Şengöz, 2000).

3.1.3. Keşkecilik

Geçmişte yaşadığımız birtakım olayları zaman zaman hatırlayıp pişmanlık duymaya keşkecilik denir. ‘Keşke oraya gitmeseydim’, ‘Keşke öyle söylemeseydim’ türündeki düşünceler, bireyleri mutsuz eder (Dökmen, 2008). Keşkecilik düşüncesi, önemli kalıplaşmış düşüncelerdendir ve kişinin zihninin sürekli geçmiş olaylar ve gelecek kaygılarıyla yorulmasına sebep olur.

3.1.4. Kutuplaştırma

Olaylara ve insanlara yönelik tutumların sadece uç (ekstrem) noktalarda olması kutuplaştırma anlamına gelmektedir. Kutuplaştırma yapan kişi, olayları siyah ya da

beyaz olarak algılar. ‘Ya hep ya hiç’ felsefesi hakimdir. Kutuplaştırma yapan bireylerde, orta durumlar yoktur. Örneğin ya çok severler ya hiç sevmezler (Dökmen, 2008). ‘Bu iş ya böyle yapılır ya da hiç yapılmaz’, ‘Bu işin ortası yoktur’ kutuplaşmış düşünce tarzının insanlar arası farklılıkların hâkim olduğu bir dünyaya yaklaşımındaki acımasızlığı ve gerçekçilikten uzaklaşmışlığı göstermektedir. Bu düşünce tarzı, belirsizlik karşısında duyulan doğal ve içgüdüsel bir rahatsızlığı abartarak, tahammülü zor bir düzeye çıkarttıktan sonra, sadece bireyin kafasında ve hayalinde sağladığı yapay bir belirginlikle giderme alışkanlığının en somut örneğidir (Özer, 2015).

3.1.5. Toptancılık

Toptancılık düşüncesi, sahip olduğu özelliklerden ya da rollerden bir tanesini tümüne geneller. Sahip oldukları özellikleri ve rolleri tek bir özellik olarak algılayan, bunlar arasında ayırım yapamayan kişiler görünürde şişirilmiş benlik algısına sahiptirler. Tek bir başarısızlıkla, tek bir darbeye büyük hasar görebilirler. Sahip olunan roller ve özellikler birbirinden ayrılmalıdır (Dökmen, 2008). Örneğin; İngilizce ‘de düşük not alan öğrencinin kendini tembel olarak adlandırması olabilir.

3.1.6. Mutlakacılık

Mutlakacılık düşüncesi, edindiğimiz birtakım kuralların asla değişmeyeceğini düşünmektir. Sosyalleşme sırasında büyük ihtimalle ana-babalardan öğrenilen, ana-baba bellek durumunun bir parçası haline gelen iç kurallara sıkı sıkıya bağlanmaktır.’ Her zaman bakımlı olmalıyım’, ‘Her zaman işte birinci olmalıyım’, ‘Herkes beni sevmeli’, ‘Hiç hata yapmamalıyım’ gibi -meli, -malı düşüncesi mutlakacılık düşüncesinin göstergesidir (Dökmen, 2008). Kendimiz ve başkaları için koyduğumuz katı ve yüksek standartlar ve beklentiler normal insanın gündelik performansı ile bağdaşmadığından, sürekli hata yapma ve kendini kötü hissetme anlamına gelir (Şengöz, 2000). İnsanların fiziksel yaşamını yitirmemesi için oksijen teneffüs etmesi, yer kürenin herhangi bir yerinden hareket eden birisinin, hiç sapmadan doğuya gitmesi halinde aynı noktaya gelmesi, ölmüş birinin kalbinin çalışmaması olasılıklardan arınmış yasalardır. Yani, (A) olması için, (B) olmalıdır. (A) ‘nın oluşabilmesinin başka seçeneği yoktur. Tüm bu ifadeler zorunluluktur. Gerçek anlamda seçeneği olmayıpta,

bir zorunluluk olarak yaşamımızda var olan olaylar oldukça sınırlıdır. Ancak, bireyler birçok konuyu tercihe bağlı olmasına rağmen, zorunlu hale getirip -meli -malı terörü haline dönüştürmüştür (Özer, 2015).

3.1.7. Kişiselleştirme

Kişiselleştirme, üzerine alınma şeklinde de ifade edilebilir. Bireylerin, hiçbir etkisi olmadığı halde, ortaya çıkan sorunlardan kendini sorumlu tutuyorsa, durumu kişiselleştirmesi anlamına gelmektedir. Kendi kendini suçlama ve alınganlık durumudur (Dökmen, 2008). Bireylerin kendi dışındaki farklı olaylardan sürekli kendine çıkarımlarda bulunması mutsuzluğa yol açar. Kişiliklerin birbiriyle savaştığı yarıştığı etkileşimler, iletişimsizlik becerisinin özünü oluştururlar (Özer, 2015).

3.1.8. Aşırı Fedakarcılık

Kişilerin kendi isteklerini bir kenara bırakarak, başkalarının onlardan istediği gibi davranmalarıdır. Aşırı fedakarcılık anlayışı bireylerin uyumlu olarak yorumlanmasına neden olsa bile, zamanla bu durum birtakım patlama ve çatışmalara sebep olabilir. Aşırı fedakarcılık, değiştirme gayretinin tam tersidir (Dökmen, 2008). Hayır demeden başkalarının isteklerine cevap verdiğimiz sürece ödüllendirilmiş oluruz. Bu ödül bize verilmediği takdirde, kimse tarafından anlaşılmadığımızı ifade ederiz (Şengöz, 2000).

4. DİL VE DÜŞÜNCE İLİŞKİSİ

Dil sadece seslerin çıkarılması değil, düşüncelerin de aktarılmasıdır (Mackey, 1991). Dil insanoğlunun varoluşundan beri hem cinslerinin hizmetine sunduğu en önemli eseridir. Zihinden geçen her türlü duygu ve düşüncesini dışa vurmada, bir kimseyi veya bir topluluğu belli bir davranışa yöneltmede, içinde bulunduğu durumu veya çevreyi tanımlamada kullandığı en etkili araçtır (Şahin, 2013). Dil, insanların öğretmek, kural belirlemek ve kültürel etkinlikleri aktarmak için kullandıkları başlıca araçtır (Carpenter, Miyake ve Just, akt. Schunk, 2011).

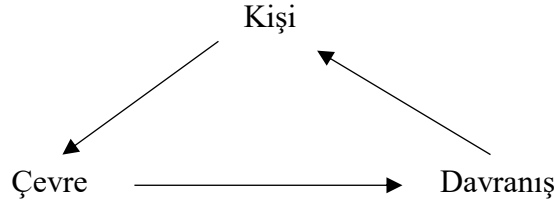
Bilişsel ve dilsel gelişme, her iki yönde ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlanmıştır. Dil yaşam şekli, varlığımızın temelidir ve duygu ve düşüncelerle eş zamanlı olarak etkileşim halindedir (Brown, 2000). Dil, psikomotor bir davranıştır.

Duygu ve düşünceler konuşma ile, ses telleri, dil, yanak gibi sesle ilgili organlarla ifade edilir. Ya da el kasları kullanılarak yazıyla ifade edilir. Ancak ifade edilen semboller ve anlamları, bilişsel süreçlerle ifade edilir. Bilginin üretilmesinde ve ifade edilmesinde güdüler, ilgiler, tutumlar bağımsız değişkenlerdir. Bu nedenle dil, düşünce ve duyguları birbirinden bağımsız düşünülemez (Ülgen, 1997). İnsanların düşüncelerini ortaya çıkaran ve bu düşüncelerin başkalarına da anlaşılmasını sağlayan düzen dilde bulunmaktadır. Dil üretimi süreci, konuşmacının düşüncelerini düzenlemesiyle başlar (Gerrig ve Banaji, 1994). Dil olmadan ne dış dünya algılanıp kavramlara, simgelere ve sembollere dönüştürülebilir ne de bu kavram, simge ve semboller düşünce kalıbına sokularak başkalarına aktarılabilir (Yalçın ve Şengül, 2007). Düşüncesini yansıtan bir kimsenin, dilbilimsel ifadeleri ve dili bilmesi, dili incelerken düşüncenin yapısı hakkında bilgi edinmesi gereklidir. Bu sebeple, geleneksel dil teorileri aynı zamanda düşünce teorileridir (Pollock, 1982).

5. ÖZYETERLİK

Özyeterlik, sosyal öğrenme kuramı içerisinde ortaya çıkan bir kavramdır. Sosyal öğrenme kuramı; öğrenmeyi, kişilerin uyarıcı olaylar ve bu olaylara verdiği tepkilerle açıklamaktadır. İnsanların yeterlik düşünceleri gelecekteki eylemlerini etkiler. Yüksek özyeterliğe sahip kişiler eylemlerinde kendilerini pozitif yönde güdüler. Yeterliklerinden şüphe duyan insanlar ise bir şeylerin yanlış gideceği izlenimine kapılırlar. İnsanoğlunun yeterliliği son zamanlarda önemli derecede değişkenliğe uğramıştır. Bilgiye sahip olma ve bunu kullanmak arasında önemli bir fark vardır. Kişisel başarılar sadece beceri değil, aynı zamanda özyeterlik inancını gerektirir. Aynı bilgi ve beceriye sahip insanlarda özyeterlik algısındaki farklılıklar uygulamada da farklılıklara neden olur (Bandura, 1993). Bandura sosyal öğrenme kuramının dayanaklarını altı ilke ile açıklamaktadır. *Karşılıklı belirleyicilik ilkesi*; çevre, kişi ve davranışlar döngüsel olarak sürekli birbirini etkilemesini açıklamaktadır (Woolfolk, 1998). Bireysel özellikler, davranış ve çevreyi etkilemekte aynı zamanda davranış ve çevreden etkilenmektedir (Bandura, 2001) Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesi aşağıdaki şekilde görüldüğü gibidir:

Şekil 2. Karşılıklı Belirleyicilik İlkesi



Kaynak: Bandura, 2001

Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, bireyin gelecekteki davranışları, çevre ve bireysel özelliklerin etkileşiminden etkilenmektedir. Örneğin, çocuklar övgüye değer davranmadıkça, ebeveynler çocuklarını övmeyiz; öğrenciler derse devam etmedikçe, öğretmen öğrencileri etkileyemez (Kalkan, 2008).

Sembolleştirme ilkesi gereğince, Bandura'ya göre, birey nesnel gerçekliği soyutlamakta, kavramlaştırmakta, yani simgeleştirmektedir (Topses, 2009). Bandura, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulunduğunu; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Gelecekteki muhtemel davranışlar, zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir, test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan metaryellerdir (Bandura, 1971). Öngörü Kapasitesi; sosyal öğrenme kuramına göre, gelecek için öngöründe bulunarak, plan yapmayı, hedef belirlemeyi gerektirir. Öğrencilerin hedefler belirlemesi, amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırır. Schunk (1985) yaptığı çalışmada kendine hedef koyan kişilerin özyeterlik algılarının arttığını belirlemiştir. Yapılan çalışmaya göre, matematikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çıkarma işlemi verilmiş ve bunun üzerine uygulamalar yapılmıştır. Birinci gruptaki öğrencilere kendilerine hedef koymaları istenmiş, ikinci gruptaki öğrencilere hedefler koyulmuş, üçüncü gruptaki öğrencilere ise hedef belirlenmemiştir. Kendileri hedef belirleyen öğrencilerin özyeterlik algıları en üst düzeyde gerçekleşmiş ve başarıları artmıştır. Hedef belirlenen ikinci grup ise, hedef belirlenmeyenlere göre daha çok derse güdülenmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin kendi hedeflerini koymaları özyeterlik gelişimi ve başarı için önemli

bir faktördür (Zimmerman ve Schunk, 2001). Dolaylı öğrenme kapasitesi, insanların başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek, çıkarımlarda bulunarak öğrenmesidir. Başkalarının deneyimlerini gözlemlemek, kişilerin kendi davranışlarını şekillendirmesinde önemli rol oynar. Örneğin, çalışma arkadaşının ödüllendirildiğini gören kişi, kendisinin de ödüllendirileceğini düşünerek çalışma motivasyonu artar (Bandura, 1971). Öz düzenleme kapasitesi, kişilerin kendileri ile ilgili sorumluluklarında, kendi standartlarını, kurallarını belirleyip buna göre şekillenmeleridir. Belirledikleri hedefler doğrultusunda, kendi çalışma biçimleri, yaşam biçimleri, davranış biçimlerini belirleyen kişilerde özyeterlik algısı artar (Zimmerman ve Schunk, 2001). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesi amacıyla, öğrencilerin ulaşılmaz görünüp gözünü korkutan modelleri değil, çocuğu çaba harcamaya teşvik eden, doğruları ve yanlışları ayırtmasını sağlayan akran grupları ve diğer modelleri gözlemeleri sağlanmalıdır (Yavuzer, Demir ve Koç, 2006). Öz yansıtma kapasitesine göre, insan kendi yaşantısı hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendi düşünme sürecini yansıtma yeteneğine sahiptir. Birey kendisi ile ilgili düşüncelerini kaydeder ve bu düşüncelerin yeterliliği hakkında yargıda bulunur. Bu yargılar, bireyin bir işi başarmada ne kadar yeterli ve yetenekli olacağına ilişkin algılarını geliştirir (Koç, 2011).

Özyeterlik, bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin algısıdır. Bireylerin gelecekte karşılaşılabileceği zor durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır (Bandura, 1997). Özyeterlik kavramı, Bandura'dan önce Sosyal Bilişsel Kuram ile ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2000). Bandura ilk kez 1977 yılında 'Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change' isimli çalışmasında özyeterlik kavramını açıklamıştır. Bandura'ya göre özyeterlik kişinin yapabileceklerine dair inançları ile ilgilidir. İnsanların yeterlik alanları farklıdır. Örneğin; bir yöneticinin organizasyon yeterliliği yüksek iken, aile ilişkileri ile ilgili yeterliliği düşük olabilir. (Bandura, 2006) Özyeterlik, yargılarının temelinde dört önemli kaynaktan elde edilen bilgiler vardır. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı

ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde edilen bilgiler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur (Değer, 2011).

5.1. ÖZYETERLİK KAYNAKLARI

Öz yeterlik kaynakları 4 başlık altında toplanmıştır. Doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur.

5.1.1. Doğrudan Deneyimler

Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerdir (Senemoğlu, 2015). Özyeterliği etkileyen önemli faktörlerdendir. Bireyler kendi kontrolleri altındaki birtakım işleri başaramadıkları zaman daha fazla kendilerini eleştirirler ve özyeterlik algıları düşer. Kendileri doğrudan deneyimledikleri, başarılı oldukları ve övgü aldıkları işlerde özyeterlik algıları gelişir (Zimmerman ve Schunk, 2001)

5.1.2. Dolaylı Yaşantılar

İnsanlar başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Başkalarının deneyimlerinden öğrenilmesi insanların öğrenme kapasitesi ve hızını yükseltir (Korkmaz, 2012). Bandura'ya göre sosyal öğrenme kuramına göre, yeni bir davranış başkalarını gözlemleyerek öğrenilir. Öğrenmenin ilk oluşumu başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek oluşur (Bandura, 1971). Başkalarının davranışlarını model olarak alma öğrencilerin özyeterlik algılarını büyük ölçüde etkiler. Matematik dersinde çok iyi olan bir öğrenci diğer öğrencilerin en iyi olma algılarını azaltabilir, ancak matematik dersinde başarılı olma ile ilgili özyeterlik algılarını zaman içinde arttıracaktır (Schunk, 2004).

5.1.3. Sözel İkna

Sözel ikna, diğer bireylerin destekleyici sözcükleridir (Koç, 2007). Bandura'ya göre bireyler yaptıkları hareketlerden aldıkları cevaba göre hipotezler geliştirirler. Doğru hipotezler başarılı performans göstermelerine yardımcı olur. Yanlış hipotezler ise etkisiz hareketler yapmalarına neden olur (Bandura, 1971). Sosyal kıyaslama, davranış geliştirme ve belirlenen ödevleri bitirmede motivasyon aracı olarak

kullanılabilir. Öğrencilerin gösterdikleri uygun davranışları övme, öne çıkarma beklenen davranışı vurgular ve öğrencilerdeki öz yeterliği artırır. Örneğin, öğretmenin sınıftaki öğrenciye net ve akıcı bir biçimde ‘okuma şeklini beğendim’ demesi öğrencideki özyeterlik algısını artırır (Schunk, 2009).

5.1.4. Psikolojik Durum

Psikolojik durum bireyin bir görevi başarma ya da başarısız olma durumu özyeterlik algısını etkiler (Koç, 2007). Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artırır (Özyurt, 2015). Bireylerin hareketlerinin olası sonuçları, o anki duyguları, yaşadıkları psikolojik durum özyeterlik algılarını etkileyerek başarılı olup olmama durumunu belirler. Bireyler beklediği sonuçları aldığı takdirde başarılı olacaklardır (Pajares, 1996).

5.2. ÖZYETERLİĞİ ETKİLEYEN SÜREÇLER

Öz yeterliğin performans üzerindeki etkileri dört grupta toplanmıştır. Bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duygusal durum ve seçme sürecidir.

5.2.1. Bilişsel Süreçler

İnsanlar bir davranış göstermeden önce o davranışı zihinlerinde tasarlarlar ve o davranışın olumlu sonuçlar verip vermeyeceği hakkında yorumlar yaparlar (Yanar, 2008). Güçlü özyeterlik inancına sahip bireyler hedefler koyarlar ve daha çok sorumluluk alırlar. Düşük özyeterlik inancına sahipolan bireyler ise çalışsa da yapamayacağını sınavdan düşük not alacağını, anne ve babasının kendisine kızacağını ya da arkadaşları tarafından alay konusu olacağını düşünürler ve böyle bir yaşantı geçirmeden yenilgiyi kabul ederler (Bıkmaz, 2015).

5.2.2. Motivasyonel Süreçler

İnsanlar yeni davranış ve becerileri gözlem yoluyla kazanabilirler ama ona gereksinim duyuncaya ya da güdüleninceye kadar performans olarak göstermezler. Güdülenme süreci öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir (Aydın, 2007). Sosyal öğrenme kuramına göre, öğretmen ya da öğrencinin

beklentilerine göre motivasyon açığa çıkıyor ya da kayboluyor. Kişisel ve sosyal değişiklikler kişinin hayat boyu öğrenme potansiyelini etkiliyor (Jarvis, Holford ve Griffin, 2010). İnsanların ileriye dönük güçleri, motivasyonlarını pozitif yönde etkiler. İnsanlar geçmiş deneyimleriyle yapacakları işlerde başarılı olacaklarını düşünürlerse güdülenirler. Eylemler kişilerin beklediği sonuçlara göre düzenlenir. Örneğin; ev sahipleri yangın sigortası yaptıran kadar, yangın olayı deneyimleyeceklerini ummazlar. Pekiştireçler bireyi güdülemekte, davranışı harekete geçirmekte etkili olmaktadır (Bandura, 1971). Bireyin değerleri ve inançları, seçimleri, beklentileri, eğilimleri, içsel standartları bireyi motive eden etmenler arasındadır.

5.2.3. Duygusal Durum

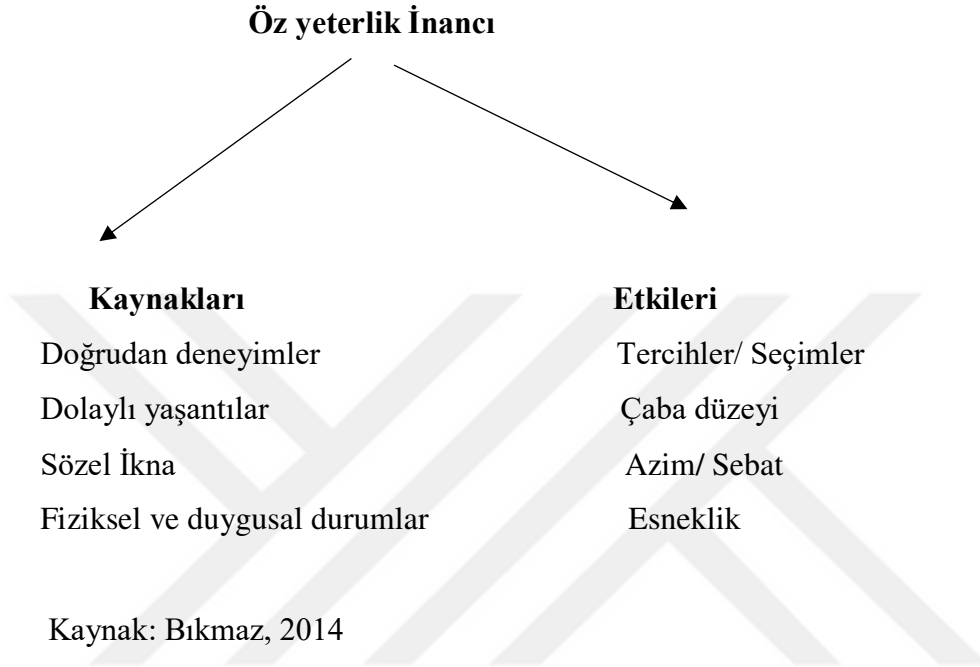
İnsanların yapacakları işlerde başarılı olup olmayacakları ile ilgili duygusal durumları, özyeterlik algılarını etkiler. Eğer insanlar biraraya gelip birlikte çalışırlarsa ve rollerini başarılı bir şekilde yapacaklarına inanırlarsa, özyeterlik algıları artar ve daha başarılı olurlar. Bireylerin güçlü kişisel yeterlik algıları başarılarında büyük etkindir (Bandura, 2001). Öğrenme yeterliklerinden şüphe edenler ile bir işi gerçekleştirme, sıkı çalışma ve öğrenmeye hazır bir şekilde hazır hissedenler kıyaslandığında, zorluklar karşısında kendini yeterli hissedenler daha çok başarılı olurlar (Pajares ve Schunk, 2002).

5.2.4. Seçme Süreci

Seçim süreçleri özyeterlik inançlarından etkilenmektedir. İnsanlar kendi yeteneklerini aşacaklarına inandıkları, yani başaramıyacaklarını düşündükleri işlerden kaçınırken, bunun tersi durumlarda, görevi üstlenme ve uygun çevre koşullarını hazırlama konusunda daha kararlı olmaktadır. Özyeterlik inancı düşük insanlar başarısızlığın kendi yeteneklerindeki eksiklikten kaynaklandığını düşünürler. Bu tür nedensel yüklemeler, özyeterlik inançları yoluyla güdülenmeyi, performansı ve duygusal tepkileri etkilemektedir (Bıkmaz, 2014).

Bıkmaz (2014) 'a göre özyeterlik inançlarının kaynakları ve performans üzerindeki etkileri şemada özetlenmiştir:

Şekil 3. Özyeterlik İnançlarının Kaynakları ve Etkileri



5.3. YÜKSEK VE DÜŞÜK ÖZ YETERLİK ALGISINA SAHİP BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

Yüksek özyeterlik algısına sahip bireylerin bazı özellikleri vardır. Zimmerman (2000)' e göre, yüksek özyeterliğe sahip bireyler çok çalışırlar. Yetenekleri konusunda zorluklarla karşılaştıklarında, olumsuz duygusal tepkileri daha azdır. Zor ve mücadeleci görevleri almaya hazırdırlar. Kalkan (2008) 'a göre, güçlüklerle karşı dayanıklıdırlar ve tehdit ve engellerle daha iyi başa çıkarlar. Senemoğlu (2015) ise, yüksek özyeterlik algısına sahip bireylerin yeni şeyler denemekten korkmadığını belirtmişlerdir.

Yüksek özyeterlik algısına sahip bireylerin bazı özellikleri olduğu kadar düşük özyeterliğe sahip bireylerin de bazı özellikleri vardır. Kalkan (2008) 'e göre, düşük özyeterlik algısına sahip bireyler başarısızlık karşısında çabuk vazgeçerler, kişisel yetersizliklere odaklanırlar. Senemoğlu (2015)'na göre, herhangi birşeyi denemekten, yaşantı geçirmekten korkar ve zorluklar karşısında daha az çaba

harcırlar. Zimmerman (2000), dūřük  zyeterlik algısına sahip kiřlerin stres ve kaygı düzeylerinin yüksek olduėunu belirtmektedir.

5.4. ÖZYETERLİK VE EğİTSEL SONUÇLARI

Özyeterliğin bazı eğitsel sonuçları bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin  zyeterlik algılarını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun  ğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun çeşitli etkinliklere yer verilmeleri, iş birliğine dayalı  ğretim yaklaşımları kullanmaları, öğrencileri birbiriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirme yaklaşımlarından ise kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2015). Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yeterlikleri göz önüne alınarak buna uygun etkinlik planlaması yapılmalıdır (Schunk, 2004).
2. Algılanan  z-yeterliğin gelişmesi, bilişsel becerilerin gelişmesini ve akademik konulara olan ilgiyi arttırır. Gerekli olan bilişsel becerilerin ve problem çözme becerisinin okullarda kazandırılması gereklidir (Kalkan, 2008). Beceriler  ğrencilerin yeterlik düzeylerine uygun olmalı ve öğrenciler bu etkinlikleri yapacağına inanmalıdır. Seviyesinin üstünde görev alan ve bunu yapamayacağını düşünen  ğrenci başarılı olamaz (Zimmerman & Schunk, 2001).
3. Öğrencinin kötü yaptıklarından çok, çok iyi yaptıkları söylenerek amaca ulaşması teşvik edilmelidir (Aydın, 2007).
4. Öğrencilerin  zyeterlik algılarını geliştirmek için öğrenme ortamlarında verilen ödül ya da pozitif yönde güdüleyici çalışmalar etkilidir (White, 1969). Öğrencinin performansı göstermesi için, teşvik edici, harekete geçirici bir takım ek puanlar verilebilir. Başardığını gören öğrencinin  zyeterlik algısı yükselir (Aydın, 2007).
5. Sınıfta  ğrenme ve diğer sosyal etkinlikler için heterojen gruplar (cinsiyet, başarı, yetenek, ses vb) oluşturup iş birliği sağlanmaya çalışılmalıdır (Korkmaz, 2012).
6. Öğrencilerin dikkati çevredeki saygın modellere çekilmeli, bu konudaki görüş ve düşüncelerini açıklamalarına fırsat verilmeli, gerekli dönüt ve düzeltmeler zamanında

yapılmalıdır (Değer, 2011). Öğretmenler ve anne-babalar öğrenciler için özel bir örnektir. Bu yüzden sınıf ortamında model alınan bir örnek olduğu unutulmamalıdır (Schunk, 2004).

7. Öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede ve yönetmede sadece dışsal pekiştireç ve cezanın yeterli olmadığını bilinmeli, içsel pekiştireci davranışlarda hâkim kılan yöntemlere önem verilmelidir (Değer, 2011).

8. İstendik örneklerin performansa dönüştürülmesi için ısrarcı olunmalıdır. Öğrencinin seviyesine uygun standartlar konulmalı ve uygun hızda ilerlemesi sağlanmalıdır (Değer, 2011). Öğrencilere sunulan örneklerin, her kültürde ve ortamda bireyin ihtiyaçlarına hitap ediyor olması gereklidir. Bir ortamda sunulan bir örnek farklı bir ortamda motive edici olamayabilir. Yere, zamana, kültüre uygun örnekler sunulmalıdır (Lens, Simons & Dewitte, 2001).

9. Geribildirim öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşırken yeterliliklerin artırılmasında çok etkilidir (Schunk, 2009).

5.5. YABANCI DİLDE ÖZ YETERLİK ALGISI

Yabancı dil öğrenmede özyeterlik algısının önemi birçok araştırma ile kanıtlanmıştır. Yabancı dilde yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler daha başarılı olabilmektedirler. Bu sebeple, öğrencilerin özyeterlik algısı tespit edilerek, bu algıların nasıl geliştireleceği konusunda çalışmaların yapılması gerekmektedir. Özyeterlik algısı öğrencilerin motivasyonları ve başarıma duygularını etkiler (Torres, 2001).

Özyeterlik, kişilerin karşılaşılabilecekleri durumlarda, gerekli olan eylemleri ne derecede yapacaklarına dair kişisel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1993). Rahemi (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin düşük İngilizce özyeterlik algısına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin günlüklere yazdıkları ‘Ben bunu yapamam, İngilizce’yi yapamıyorum, geçen sene de yapamamıştım’ gibi tümceler öğrencilerin özyeterlik algısına etki etmekte ve başarılı olmalarını engellemektedir. Olumsuz düşüncelerden uzak olan öğrenciler daha yüksek yabancı dil özyeterlik

algısına sahiptir. Yapabileceğine inanan öğrencilerde, başarıma güdüsü artmaktadır. Behjoo (2013) yaptığı çalışmada, özyeterlik algısının yabancı dil öğrenmede ve problem çözmede etkili olduğu sonucuna varmıştır. Kaya (2016), yaptığı çalışmada özyeterlik ile başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Duman (2007), yaptığı çalışmada özyeterlik algısının İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bireyin sahip olduğu özyeterlik algısının düzeyi kendisine sunulan görevlere nasıl yaklaşacağını belirlemektedir. Çimen (2011), yaptığı çalışmada İngilizceye yönelik tutumlar ve özyeterlik arasında pozitif ilişki bulmuştur. Yabancı dil öğrenmede özyeterlik inançlarının etkisi kaçınılmazdır. Bu nedenle, konunun bilimsel düzeyde araştırılıp, yabancı dil başarısının artırılması önemlidir. Templin (2011), yabancı dilde özyeterlik ile ilgili yaptığı çalışmada özyeterlik algısı yüksek bireylerin İngilizce başarısının yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Bu araştırma ile yabancı dilde kalıplaşmış düşünceler ile yabancı dil özyeterlik algısı incelenmiştir. Araştırma problemi bu doğrultuda oluşturulmuştur.

6. PROBLEM DURUMU

İngilizce yabancı dil olarak tüm dünya üzerinde yaygın bir şekilde öğretilmektedir. Öğrencilerin çoğu ikinci bir yabancı dil öğrenmekte zorlanmaktadır. Bu zorlukların ortadan kaldırılması için, öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi ve yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi gerekmektedir (Kannan, 2009). Öğrencilerin bir işi yapabileceklerine olan inancı arttırılırsa, o iş yapma potansiyelleri artar. Yabancı dilde de öğrencilerin özyeterlik algılarını arttırmak, yabancı dilin öğrenilmesi açısından önemlidir (Bandura, 2001).

Kalıplaşmış düşünceler, bireylerin kafasında oluşturdukları katılaştırmış düşüncelerle ilgilidir. Kalıplaşmış düşünceler bireylerin ihtiyaçlarını, isteklerini, değerlerini göz ardı eder (Cook ve Causack, 2010). Bu düşüncelerden arınarak, başarıyı arttırmak ve beynimizi olduğundan farklı algılamamıza sebep olan durumları ortadan kaldırmak önemlidir. Yabancı dil başarısında, kalıplaşmış düşüncelerin yok edilmesi ve özyeterlik algılarının arttırılması ülkemizdeki yabancı dil öğrenme başarısını arttıracak düşünülmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenmenin

Ülkemizde ve dünyada giderek hız kazandığı düşünülerek, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil zyeterlik algıları farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

6.1. PROBLEM CÜMLESİ

Lise ğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil zyeterlik algıları arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

6.1.1. Alt Problemler

- 1) Lise ğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin dağılımı nasıldır?
- 2) Lise ğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeyleri onların;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Lise türlere,
 - c) Hazırlık okuyup okumama durumu,
 - d) Sınıf düzeyine,
 - e) Anne eğitim durumu,
 - f) Baba Eğitim durumu,
 - g) Anne mesleğine,
 - h) Baba mesleğine,
 - i) Aile gelir düzeyine,
 - j) Haftalık ders çalışma saatlerine ve
 - k) İngilizce ğrenme amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3) Lise ğrencilerinin yabancı dildeki zyeterlik algılarının dağılımı nasıldır?
- 4) Lise ğrencilerinin yabancı dil zyeterlik algı düzeyleri onların;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Lise türlere,
 - c) Hazırlık okuyup okumama durumuna,
 - d) Sınıf düzeyine,
 - e) Anne eğitim durumuna,
 - f) Baba eğitim durumu,

- g) Anne mesleğine,
 - h) Baba mesleğine,
 - i) Aile gelir düzeyine,
 - j) Haftalık ders çalışma saatlerine,
 - k) İngilizce öğrenme amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 5) Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeyleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Lise öğrencilerinin yabancıdile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişki;
- a) Cinsiyetlerine,
 - b) Lise türüne,
 - c) Hazırlık okuyup/okumama durumuna,
 - d) Sınıf düzeyine,
 - e) Anne eğitim durumuna,
 - f) Baba eğitim durumuna,
 - g) Anne mesleğine,
 - h) Baba mesleğine,
 - i) Aile gelir düzeyine,
 - j) Haftalık çalışma saatlerine ve
 - k) İngilizce öğrenme amaçlarına göre anlamlı mıdır?

6.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeyleri ile yabancı dil özyeterlik algıları ile arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

6.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünyada ortak dil olarak kabul edilen İngilizce'nin ülkemizde de önemi her geçen gün artmaktadır. İnsanlık tarihinde büyük atlımlara ve yeniliklere tanıklık eden 20 yy. toplumları, kapalı toplum olarak yaşamın geri kalmışlıkla özdeş olduğu gerçeğinin farkına varmış ve gelişim için gerekli gördükleri kültürlerarası bilgi akışını

sağlayabilmek için ana dile ek olarak gelişmiş bir dili öğrenmeye çaba göstermişlerdir (Er, 2007). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda birçok araştırma yapılmakta, öğretim programlarında yabancı dil öğretimi konusunda sürekli yeni yaklaşımlar denenmektedir.

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeyleri ve özyeterlik algılarının ortaya konularak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce öğretim programlarına pozitif yönde katkıda bulunmasını sağlayabilecektir. Yabancı dil öğretmenlerinin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılmasıyla, araştırma sonuçlarının getirdiği sonuçlara göre öğretim ortamlarının düzenlenmesi yapılabilecektir. Yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi ile ilgili yöntem ve tekniklerinde öğrencilerin beklentilerine uygun uygulamalar yapması sağlanacaktır. Araştırmacıların yabancı dil öğretiminde bu konuya yönelik farkındalık oluşturmaları yeni öğretim teknikleri geliştirmelerini, konu ile ilgili yeni düşünce ve öneriler ortaya koymalarını sağlayabilecektir.

Araştırmada kullanılan yabancı dil özyeterlik ölçeği, öğrenciler üzerinde ülkemizde çok az sayıda araştırmada yer almaktadır. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dildeki özyeterlik algıları ile ilgili ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olma özelliğindedir.

6.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma örneklemi, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara'da lise 1., 2., 3., ve 4., sınıfta öğrenim gören 900 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirlemek amacıyla Menderes Ünal (2015) tarafından geliştirilen "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" ve yabancı dildeki özyeterliği belirlemek amacıyla Burcu Hancı Yanar (2008) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği" nden elde edilen bulgularla sınırlıdır.

7. TANIMLAR

Yeterlik: Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyettir (TDK, 2016)

Özyeterlik Algısı: Kişilerin karşılaşılabilecekleri durumlarda, gerekli olan eylemleri ne derecede yapacaklarına dair kişisel yargılarıdır (Bandura, 1993).

Yabancı Dil Özyeterlik Algısı: Bireylerin yabancı dil performansına ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları (Yanar, 2008).

Yabancı Dil Öğretimi: Belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür (Demirel, 2006).

Kalıplaşmış Düşünce: Genelleştirilmiş görüş, nitelikler ve karakteristik özellikler ile ilgili önyargılar, düşünceler (Cook ve Causack, 2010).

8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

8.1. KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ekşi (2009), ‘yabancı dil eğitimi, ön yargı ve stereotipleme’ isimli çalışmasında yabancı bir dili konuşabilmenin ön yargı ve stereotipleme üzerinde etkisi olup olmadığını tespit etmek için, Katz ve Braly (1933)’in “Sıfat Listesi Ölçeği” ve Bogerus’un (1928)’un “Sosyal Mesafe Ölçeği”ni 60 katılımcıya uygulanmıştır. Sonuç olarak bir yabancı dil konuşabilen kişiler ile konuşamayanlar arasında kendi dışındaki milliyetlere atfettikleri karakter özellikleri ve onlarla olan sosyal mesafe tercihleri değişkenlerinde istatistik olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Kılıç (2010) ‘Çocukların bilime ve bilim insanına yönelik tutumları ve kalıplaşmış yargıları’ isimli çalışmasında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim çağındaki çocukların bilime ve bilim insanlarına karşı tutumları, kalıplaşmış yargılarının neler olduğu ve nasıl ortaya çıktığı bazı değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Bilim ve bilim adamlarına yönelik tutumların ve kalıplaşmış yargıların oluşması; yaş, cinsiyet, öğretim kademesi, ebeveyn tutumları ve televizyon etkisi açısından incelenmiştir. Sonuç olarak bilim ve bilim insanına yönelik tutumların ve kalıplaşmış

yargıların oluşmasında ailelere, eğitimcilere ve politika yapıcılara düşen görev, rol ve sorumlulukların da önemli olduğu düşünülerek Türkiye’de yapılacak çalışmalar, öneriler başlığı altında verilmiştir.

8.2. KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Harris (1995), ‘Algılanan kalıplar, sosyal ortam ve ikinci yabancı dil edinimi: Amerika’da ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Meksikalı göçmenler ‘ isimli çalışmasında, dili konuşan ve öğrenenler arasındaki birbirleri hakkındaki düşünceleri, etkileşimleri ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılar ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Meksika’dan Şikago’ya göç eden 195 yetişkindir. Birinci topluluk, Meksika’dan göçenler diğeri ise Doğu Avrupa göçmenleri ve Meksika göçmenleri karışımıdır. Veriler, anket ve yazılı testler ile toplanmıştır. Sonuç olarak Britanya kökenli Amerikalılar, Meksika göçmenleri ile ilgili negatif kalıplara sahiptirler ve yüksek düzeyde İngilizce yeterliliği algısı arasında önemli bir korelasyona sahiptir. Çalışma sonucunda ikinci dil edinimi ve İngilizce ‘yi ikinci yabancı dil olarak öğretim teorileri öğrenenlerin algıladıkları kalıplara göre öğretim metodu içermesi gerektiği belirlenmiştir.

Busnardo ve Dash (2001), ‘Brezilyalı yabancı dil öğrencileri arasında algılanan grup içi ve grup dışı kalıpları’ isimli çalışmasında, çeşitli yabancı dilde çalışan 164 Brezilyalı Üniversite öğrencisi tarafından 10 yabancı popülasyon hakkında kalıplaşmış algıları ile ilgili sonuçlar vermektedir. Sosyo-kültürel kalıplar Likert tipinde çift kutuplu “Sıfat Ölçeği” kullanılarak araştırılmıştır. Kalıpların gösterdiği faktör analizi, dürüstlük, sosyal uygunluk, kişisel sıcaklık olarak 3 faktörden oluşmaktadır. Sonuç olarak yabancı dil çalışan öğrenciler o dili konuşanlarına karşı nispeten pozitif yönde kalıplara sahip olduğu belirtilmiştir.

Mas ve Ryan (2001), ‘Amerikalıların kalıpları: Yabancı dil öğrenme araştırması’ isimli çalışmasında öğretmenlerin yabancı dil öğrenme amaçları ile öğrencilerin kalıplaşmış düşünceleri ile nasıl baş edebileceklerini nitel çalışmayla araştırmaktadır.

Çalışma, Meksika ve Kanada’da yapılan araştırmalarla ilgili bilgi sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere İngiliz dilini öğretirken ikilem yaşamaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenler için en iyi yol, kalıpları değiştirmek, yok etmek ön yargılardan arındırarak, daha bilinçli dil öğrencileri yetiştirmek olduğu ortaya konulmuştur.

Wright (2002), ‘Cinsiyet ve dil: Kalıplarla baş etme’ çalışmasında, veri toplama aracı olarak ses kayıtları kullanmıştır. Verileri yorumlamak ve analiz etmek için deneysel ve etnografik yöntemler kullanmıştır. Çalışma bulgularına göre kadınlar daha çok konuşurlar hipotezine karşılık, erkeklerin de kültürel geçmiş, deneyim ve konuya bağlı olarak çok konuştukları belirlenmiştir. Yine çalışma sonuçlarına göre, argo kullanımının cinsiyetten ziyade konuşma stiline bağlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada her iki cinsiyet için de yavaş konuşma özelliği ve konuşmada duraksamaların öz güven eksiliği sonucunda olabileceği ifade edilmiştir.

Houghton (2010), ‘Yaşantısal öğrenme yoluyla kalıpları yönetme’ isimli çalışmasında, eğitim yoluyla kalıplaşmış düşüncelerin nasıl düzenlendiğini araştırmaktadır. Çalışma, nitel araştırmalardan eylem araştırması ve günlük yazma şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler kalıplaşmış düşüncelerini açıkça tanımlayabiliyorlar. Yaşantısal öğrenme, kalıpların neden olduğu güçlüklerin aşılmasında önemli olduğu belirlenmiştir.

Lewis (2012), ‘Dil eğitiminde kalıplaşma’ isimli çalışmasında yabancı dil eğitiminin kalıplaşmış düşüncelerle engellendiğini gözlemlemiştir. Yabancı dil öğretim sınıfında, rutin öğrenme yöntemi ile sınıf temelli bir araştırma geliştirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, küreselleşen yabancı dil öğretiminin bazı çıktıları öğrenenlerin kalıplaşmış düşüncelerini arttırıyor. Ayrıca dildeki kalıplaşmalar kültür, dil ve iletişim ile ilgili olmadığı tespit edilmiştir.

8.3. ÖZ YETERLİK İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yanar (2008), ‘Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik

tutumlarının incelenmesi' isimli çalışmasında, 775 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen “İngilizce Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuş, İngilizce' ye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin özyeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çubukçu (2008), 'Yabancı dil öğrenme endişesi ile özyeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma' isimli araştırmasında 100 öğrenciye “Yabancı Dil Endişe Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı dil endişe ölçeği ile özyeterlik ölçeğinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bu iki konu arasında korelasyon olmadığı ortaya konulmuştur.

Açıkel (2011), 'Yabancı dil hazırlık okulunda İngilizce yeterlik yordayıcısı olarak dil öğrenme stratejileri ve özyeterlik inancı' isimli çalışmasında, 489 üniversite öğrencisine “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve “İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğrenilen yıl sayısının, yurt dışında bulunma durumunun, mezun olunan okulun, algılayıcı beceriler konusundaki öz yeterliğin ve derin düşünme stratejilerinin İngilizce yeterliğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin hafıza ve tekrar stratejileri kullanımı ile İngilizce özyeterlikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çakır ve Güven (2012) 'İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları' isimli çalışmasında ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mezun oldukları bölüme, çocuklara dil öğretime yönelik ders alıp almadığına, hizmet içi eğitime katılma durumuna, mesleki deneyime göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırmada “Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği” öğretmenlere uygulanmıştır. Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançları mezun oldukları bölüme, çocuklara yönelik ders alıp almadığına göre değiştiğini, çocuklara dil öğretime yönelik ders alan öğretmenlerin özyeterlik algılarının, almayanlara göre anlamlı bir fark gösterdiği, İngilizce öğretmenliği, İngiliz

Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dil bilimi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının eğitim dili İngilizce ve farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş ve İşigüzel (2014), ‘Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin özyeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi’ isimli çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, alan ve hizmet yılı gibi özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlik algı düzeyleri ile cinsiyet ve görev yaptıkları okul arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Pamuk (2014), ‘Üniversite düzeyinde İngilizce yazma sınıflarındaki özyeterlik, tutum ve başarı arasındaki ilişki’ isimli çalışmada, “Yazmada ÖzYeterlik”, “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçekleri” ve öğrencilerin, İngilizce yazma dersindeki başarı notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin özyeterlik inançları, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve hazırlık sınıfında okumanın özyeterlik inançları, tutum ve yazma başarısını etkilediği ve yaşın özyeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Kanadlı ve Bağçeci (2015), “öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi” isimli çalışmada, öğrencilerin okuma- yazma, dinleme -konuşmaya ilişkin özyeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteği ile nasıl bir ilişki olduğu ve özerklik desteğinin düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemeye çalışmıştır. “İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği “ ve “Öğrenme İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin dinleme- konuşma ve okuma- yazma özyeterlikleri ile algıladıkları özerklik desteği arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin özerklik desteğinin seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Cıla (2015), ‘Anadolu lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordlanması’ isimli çalışmasında 702 öğrenciye “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak akademik özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin akademik başarı düzeyinin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini, akademik özyeterlik, çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin davranışlardan şüphe boyutu ve akademik güdülenmenin öğrenme arzusu ile öğrenmeye güdülenme boyutlarının anlamlı şekilde yordandığı görülmektedir. Akademik özyeterliğin iyi bir öğrenciye ait özellikler, kavrama, sosyal özyeterlik ve akademik yardım alt boyutu, mükemmeliyetçiliğin düzen, aile beklentileri, kişisel standartlar, hatalara karşı ilgi, hatasız görünme isteği alt boyutunu yordamadığı tespit edilmiştir.

Güner (2015), ‘Eleştirel düşünme temelli eğitimin İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, İngilizce okuma özyeterlik düzeyi ve İngilizce yazma performansları üzerine etkileri’ isimli çalışmasında deneysel çalışmada, 61 katılımcıya “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eleştirel düşünme temelli öğretim yönteminin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile İngilizce eleştirel okuma özyeterlik düzeyleri ve İngilizce yazma becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara yol açmadığı tespit edilmiştir.

Karafil (2015), “Yüksek öğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli çalışmasında, “Güç Paylaşım Düzeyi Belirleme Ölçeği” ve “İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği” 454 yüksek okul öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi orta düzeydedir. İngilizce özyeterlik düzeyi orta düzeydedir. Sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri arasında ve özyeterlik inancı faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ocak ve Baysal (2016), ‘Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi’ isimli çalışmasında, 9. sınıf öğrencilerinden 242 öğrenciye “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve “İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

8.4. ÖZYETERLİK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Chularut (2001), ‘Başarı ve öz düzenlemede kavram haritasının etkisi ve ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz yeterliği’ konulu çalışmasında 79 öğrencinin başarısı, “Öz Düzenleme Stratejileri” ve “Öz Yeterlikleri” analiz edilmiştir. Ön-test ve son-test uygulanarak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kavram haritası, alternatif öğrenme stratejilerine göre daha büyük kazanıma sahiptir. Öğrencilere kavram haritası ile öğretildiğinde başarı, öz-izleme bilgi edinme stratejileri ve özyeterlik düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Shore (2001), ‘İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversitedeki sınıflarda özyeterlik ve çoklu zekâ’ isimli çalışmasında, 67 öğrenci, 10 öğretmen devlet ve özel üniversitelerden dahil edilmiştir. Sınıflarda kullanılan çoklu zekâ ve özyeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin %90’ ını matematiksel, dilsel ve kişilerarası zekalarda daha güçlüdür. Okuma öz yeterliği ile matematiksel- mantıksal zekâ ve kişilerarası zekâ arasında pozitif yönde yüksek korelasyon bulunmuştur. Yazma öz yeterliği, kişilerarası zekâ ve görsel-uzamsal zekâ arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bu araştırmaya göre, İngilizce öğretilen sınıflarda, çoklu zekanın birleştirilmesiyle İngilizce öğrenimindeki özyeterlik düzeyinin etkileneceği tespit edilmiştir.

Hsieh (2004), “Üniversite öğrencileri yabancı dil kurslarında notlarını nasıl açıklar: Atıfların nitelikleri, özyeterlik, dil öğrenme inançları ve başarı” isimli

alışmasında yabancı dil öğrenenlerin niteliği, özyeterlik inançları, yabancı dil sınıflarındaki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, İspanyolca, Almanca ve Fransızca dersleri alan 500 üniversite öğrencisinin dil öğrenme inançları, tutumları, yabancı dile karşı tutumları ile ilgili anket doldurmaları ve sınav notlarını yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, içe dönük özellikler pozitif ilişkiye, dışa dönük özellikler negatif ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Yetenek ve gayret pozitif ilişkiye, şans ve öğretmen niteliği negatif ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Salazar (2005), ‘Genç Latin yetişkinlerin ikinci yabancı dil olarak İngilizcedeki akademik başarısına yönelik özyeterlik inançları’ isimli çalışmasında, 43 öğrenciye “Kişisel Bilgiler Anketi”, “İngilizce Dilinde Öz Yeterlik Değerlendirme Anketi”, yarı yapılandırılmış anket, yazılı şiir ve ödev uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, İngilizce dilindeki başarıları yabancı dil özyeterliklerinde önemli bir yordayıcıdır. Öz yönlendirmeli öğrenme, eğitimdeki hedef başarının yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur.

Rodriguez (2006), ‘İngilizce anlamayı öğrenme: dili takdir etme ve özyeterlik üzerine eylem araştırması yansımaları ve Puerto Rico Üniversitesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin üst dil farkındalığı’ isimli çalışmasında, 16 öğrenciye öncesi, araştırma esnası ve sonrası olmak üzere 3 aşamalı araştırma planı hazırlanmıştır. Sonuç olarak İngilizce dilini sözel olarak takdir etme, İngilizce ‘ye verilen önemi arttırmıştır. Öğrencilerde üst biliş farkındalığı oluşturma, ikinci yabancı dili öğrenmedeki alt yapıyı oluşturduğu ortaya koyulmuştur.

Gahungu (2007), ‘Yabancı dil öğrenenlerde strateji kullanımı, özyeterlik ve dil yeteneği arasındaki ilişkiler’ isimli çalışmasında, Fransızca öğrenen 37 üniversite öğrencisine “Dil Öğreniminde Strateji Envanteri”, “Öz Yeterlik Ölçeği”, “Cümle Tamamlama Testleri” uygulanmıştır. Açık uçlu sorular, görüşmeler ve sınıf gözlemleriyle nitel veriler toplanmıştır. Sonuç olarak, katılımcılara göre, Fransızca öğrenmek için mantıklı bir sebep yoktur, ancak programlanmış gereklilikleri yerine

getirmek istemektedirler. Araştırmada, öğretmen ve öğrencilere öğrencilerin konuşma yeterliliklerini geliştirebilecekleri programlar önerilmiştir.

Rey (2009) ‘Üniversite öğrencileri arasında öğrenme inançlarının kontrolü ve öznel rahatlıktan özyeterlik ve memnuniyet ilişkisi ‘konulu doktora çalışması yapmıştır. Araştırma, huzur, kişisel rahatlık, kişisel ve akademik özyeterlik ve öğrenme inançlarının kontrolü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada memnuniyet anketi, yaşam memnuniyet ölçeği, öğrenme için motivasyon stratejileri anketi, genel özyeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, memnuniyet düzeyi ile genel özyeterlik, akademik özyeterlik, kişisel rahatlık ve öğrenme inançlarının kontrolü arasında ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak memnuniyet düzeyinin akademik özyeterliğin %7,9’ünü, genel öz yeterliğin %6, 3 ‘ünü yordadığı bulunmuştur. Kişisel rahatlık düzeyi ise genel öz yeterliğin 16. 3 ‘ünü, akademik öz yeterliğin %4,9’ nu yordamıştır. Minnettarlık ve kişisel rahatlık ise hem genel ve akademik özyeterlik hem de öğrenme inançlarıyla pozitif ilişkilidir.

Bentz (2010), “İngilizce dilini öğrenenlerin sözel İngilizceyi ediniminde özyeterlik kaynaklarının araştırılması” isimli çalışmada, 226 sekizinci sınıf öğrencisine anket ve bireysel görüşme uygulanmıştır. Sonuç olarak, özyeterlik kaynaklarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Pozitif özyeterlik gelişimi desteklemek için, program hazırlanırken tüm özyeterlik kaynakları arasında bağlantı kurularak hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Templin (2011), “İkinci yabancı dil olarak İngilizce özyeterlik kaynakları, özyeterlik inançları ve İngilizce yabancı dil yeterliğinde özyeterlik kaynaklarının etkilerinin incelenmesi” isimli çalışmada, üniversitede okuyan yoğun İngilizce dersi alan 130 öğrenci katılmıştır. Nitel çalışma ile gerçekleştirilen çalışmada 3 soruya cevap aranmıştır. 1) Öz yeterlik inançları İngilizce yeterliği önemli etkiye sahip mi? 2) Öz yeterlik inanç kaynaklarının katılımcıların İngilizce öğrenme inançlarındaki etkisi nedir? 3) Öz yeterlik inançları, 4 özyeterlik kaynakları ve İngilizce öğrenme yeterliği arasındaki bir değişkenmidir? Demografik sorular, İngilizce özyeterlik

kaynakları anketi ve İngilizce özyeterlik inançları anketi katılımcılara uygulanmıştır; üniversite giriş sınavı ve TOEFL notları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özyeterlik kaynakları özyeterlik inançlarını ve İngilizce öğrenme yeterliğinin yordamıştır; ancak özyeterlik inançları İngilizce öğrenme yeterliğini yordamadığı tespit edilmiştir.

Lencher (2012), ‘Günlük planlarda İngilizce öğrenenlerin katılımı ve İngilizce öğrenenlerin öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi’ isimli çalışmada, üç tip özyeterlik analiz edilmiştir. 18 haftada 15 katılımcıya 2 anket uygulanmıştır. Sosyal kaynaklı özyeterlik, akademik başarı öz yeterliği ve öz yönlendirmeli öğrenmede özyeterlik araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kapsamlı günlük programa katılım ile bu üç tip öz- yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cook (2013), ‘Üniversitedeki yoğun İngilizce programda İngilizce yeterlik ve öğrencilerin öz yeterliği arasındaki ilişki’ isimli çalışmada ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin, ana dili İngilizce olan bir çevredeki İngilizce öz yeterliği ve İngilizce dil yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, anadil ortamında İngilizce öğretmenleri ile anadil ile ortak alanda ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler arasında özyeterlik ve dil puanlarında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Arnette (2014), ‘Eğitimcilerin öz yeterliği ve öğrencilerin başarıları’ isimli çalışmada 67 öğretmene “Öz Yeterlik Duygusu Ölçeği” uygulanarak, öğrenci başarıları ile arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçek sınıf yönetimi, öğrenci başarıları ve öğretim çalışmaları bölümlerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlerin özyeterlikleri ile öğrenci başarıları arasında ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yahia (2014), ‘Üniversite öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken motivasyon ve özyeterlik düzeylerinin araştırılması’ isimli çalışmada, üniversite öğrencilerine” Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Motivasyon Ölçeği” ve “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca TOEFL başarı testi uygulanmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Köyden kente göçen Sudan öğrencileri

araştırmaya alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kasabalardan büyük kentlere göçen öğrenciler maddi, duygusal ve fiziksel olarak mücadele eden öğrenciler, öğrenme konusunda yüksek düzeyde motivasyona sahiptirler. Öğrencilerin özyeterlikleri, motivasyonları ve başarıları arasında karşılıklı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Beck (2014), ‘Öğretmenlerin etkililiği, öğretmenlerin özyeterliği ve öğrenci başarısı’ isimli çalışmasında, öğretmenlerin özyeterlikleri ve öğrenci başarısındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Kaliforniya Standart Testi” ve “TEBS Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin öz yeterliği ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, olay ve olguların dışarıdan çözümlenerek veya deney yaparak, betimleme ya da deney yaparak, betimleme ya da nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşmaya çalışan araştırmalardır (Arıkan, 2013). Tarama araştırmalarının temel amacı, durumlarla ve olaylarla ilgili olarak nicel veriler elde etmek ve çeşitli istatistikler üretmektir (Cemaloğlu, 2014). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015). Nicel araştırmalarda, daha çok açıklama amacına odaklanmış bir nitelik taşır. Bu nedenle daha çok ‘ne’ ve ‘niçin’ sorusuna cevap aradığı söylenir (Yeşil, 2013). Bu nedenle, araştırmada lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlikleri İLE bunlar arasındaki ilişki, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba gelir düzeyi, anne ve babanın mesleği, aile gelir düzeyi, lise türleri, hazırlık okuyup okumama durumları, Türk vatandaşı olma ya da yabancı uyruklu olma, İngilizce öğrenme amaçları ve haftalık ders çalışma saatleri değişkenleri açısından incelenmiştir.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara’ da öğrenim gören resmi ve özel Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Anadolu Meslek Liselerin’de öğrenim gören 283.926 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Anadolu Meslek Liselerin’de Ankara’da öğrenim gören 900 öğrenci oluşturmaktadır. Çıngı’nın (1994) örneklem büyüklükleri tablosu incelenmiş ve 900 öğrencinin örnekleme alınması karar verilmiştir. Örneklemin evreni en iyi şekilde, doğru bir biçimde temsil etmesi amaçlanmış ve basit seçkisiz örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) Bu örnekleme yöntemi, en yaygın olarak kullanılan örnekleme yöntemidir. Birden N’ye kadar numaralandırılmış olan bir kitleden önceden belirlenen N ölçümündeki bir örneklem eşit olasılıklı yöntemle seçilir (Cochran, 1977).

Tablo 1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenciler	f	%
Kadın	569	63,2
Erkek	331	36,8
Toplam	900	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılanların %63,2 (569)’ sini kadın öğrenciler, %36,8 (331)’ ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf düzeyi	f	%
9. sınıf	322	35,8
10 sınıf	320	35,6

Tablo 2(Devamı). Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

11. sınıf	180	20,0
12. sınıf	78	8,7
Toplam	900	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılanların sınıf düzeyi 9. sınıf %35, 8 (322)’ ini 9. sınıf, % 35, 6 (320)’ ini 10. sınıf , % 20,0 (180)’ ini 11. sınıf , % 8,7 (78) ‘ini12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinin Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise türü	f	%
Anadolu lisesi	299	33,2
Mesleki ve Teknik A.L.	337	37,4
Fen Lisesi	59	6,6
Sosyal Bilimler Lisesi	106	11,8
Anadolu İmam Hatip L.	95	11,0
Toplam	900	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin % 33,2 (299)’ sini Anadolu lisesi, % 37,4 (337)’sini Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi, % 6,6 (59)’ sini Fen lisesi , % 11,8 (106) ‘ sını Sosyal Bilimler Lisesi , % 11,0 (95) ‘sini Anadolu İmam hatip lisesi oluşturmaktadır.

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Resmi Ve Özel Lise Durumuna Göre Dağılımı

Resmi/özel lise	f	%
Resmi lise	677	75,2
Özel lise	223	24,8
Toplam	900	100

Tablo 4’de çalışmaya katılan öğrencilerin % 75, 5 (677) ‘si resmi liselerde, % 24 (223) ‘ü özel liselerde öğrenim görmektedir.

Tablo 5. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim durumu	f	%
Okuma- yazma yok	25	2, 8
İlkokul	182	20, 2
Ortaokul	200	22, 2
Lise	284	31, 6
Ön lisans-lisans	173	19, 2
Lisansüstü	36	4, 0
Toplam	900	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin okuma-yazma yok %2,8 (25)’ inin annesinin okuma-yazması olmadığı, %20, 2 (182)’ sinin ilkokul , %22,2 (200)’ sinin ortaokul , % 31, 6 (84)’sinin lise, % 19, 2 (173)’ sinin ön lisans-lisans, % 4, 0 (36)’sinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim durumu	f	%
Okuma- yazma yok	21	2, 3
İlkokul	109	12, 0
Ortaokul	174	19, 3
Lise	303	33, 7
Ön lisans-lisans	245	27, 2
Lisansüstü	48	5, 3
Toplam	900	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre, okuma-yazma yok %2,3 (21)’ ünün babasının okuma-yazmasının olmadığı, %12, 0 (109)’ ının ilkokul, % 19, 3 (174) ‘nün ortaokul , % 31, 6 (284)’ünün lise , % 27, 2 (245) ‘sinin ön lisans- lisans , % 5, 3 (48)’ ünün lisansüstü eğitim mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	f	%
Ev hanımı	567	63, 0
İşçi	57	6, 3
Çiftçi	16	1, 8
Serbest meslek	80	8, 9

Tablo 7 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	f	%
Memur	160	17, 8
Esnaf/tüccar	20	2, 2
Toplam	900	100

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğrencilerin anne mesleğine göre, ev hanımı %63, 0 (567), işçi %6, 3 (57), çiftçi %1, 8 (16), serbest meslek % 8, 9 (80), memur % 17, 8 (160), esnaf/tüccar % 2, 2 (20) ‘sini oluşturmaktadır.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	f	%
Çalışmıyor	44	4, 9
İşçi	193	21, 4
Çiftçi	23	2, 6
Serbest meslek	307	34, 1
Memur	260	28, 9
Esnaf/tüccar	73	8, 1
Toplam	900	100

Tablo 8’de çalışmaya katılan öğrencilerin baba mesleğine göre, çalışmıyor % 4, 9 (44), işçi % 21, 4 (193), çiftçi % 2, 6 (23), serbest meslek % 34, 1 (307), memur % 28, 9 (260), esnaf/tüccar % 8, 1 (73) ‘sini oluşturmaktadır.

Tablo 9. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Gelir düzeyi	f	%
1000 TL altı	49	5, 4
1000-2000 TL	239	26, 6
2000-3000 TL	231	25, 7
3000-4000 TL	165	18, 3
4000-5000 TL	76	8, 4
5000-6000 TL	80	8, 9
6000TL ve üzeri	60	6, 7
Toplam	900	100

Tablo 9’da Çalışmaya katılan öğrencilerin aile gelir düzeyine göre, 1000 TL alt %5,4 (49), 1000-2000 TL %26, 6 (239), 2000- 3000 TL %25, 7 (231), 3000-4000 TL %18, 3 (165), 4000-5000 TL % 8, 4 (76), 5000- 6000 TL % 8, 9 (80), 6000 TL ve üzeri % 6,7 (60) ‘ını oluşturmaktadır.

Tablo 10. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Durumuna Göre Dağılımı

Hazırlık okuma durumu	f	%
Hazırlık okudum	141	15, 7
Hazırlık okumadım	758	84, 3
Toplam	900	100

Tablo 10'a göre çalışmaya katılanların, hazırlık okuyanlar %15, 7 (141), hazırlık okumayan öğrenciler, %84, 3 (758)' sini ise oluşturmaktadır.

Tablo 11. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı

Haftalık çalışma saatleri	f	%
Hiç çalışmıyorum	393	43, 7
1-2 saat	316	35, 1
3-4 saat	81	9, 0
4-5 saat	24	2, 7
5-6 saat	30	3, 3
6 saatten fazla	56	6, 2
Toplam	900	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin haftalık ders çalışma saatlerine göre, hiç çalışmıyorum %43, 7 (393), 1-2 saat %35, 1 (316), 3-4 saat % 9, 0 (81), 4-5 saat % 2, 7 (24), 5-6 saat % 3, 3 (30), 6 saatten fazla % 6, 2 (56) ‘sını oluşturmaktadır.

Tablo 12. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaçlar	f	%
Dersten geçmek	235	26, 1
Yabancılarla iletişim kurmak	149	16, 6
İyi bir iş bulmak	159	17, 7
Yurt dışına gitmek	116	12, 9
Kariyer yapmak	115	12, 8
Kararsızım	75	8, 3
Diğer	51	5, 7
Toplam	900	100

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarına göre, dersten geçmek %26, 1 (235), yabancılarla iletişim kurmak % 16, 6 (149), iyi bir iş bulmak % 17, 7 (159), yurt dışına gitmek % 12, 9 (116), kariyer yapmak % 12, 8 (115), kararsızım % 8, 3 (75), diğer % 5, 7 (51) ‘sini oluşturmaktadır.

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, lise öğrencilerinin yabancı dile karşı kalıplaşmış düşüncelerini belirlemek amacıyla Menderes Ünal (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 42 maddeden oluşmakta ve 5’li likert tipindedir. Sorular " 5 Tamamen Katılıyorum.", " 4 Katılıyorum.", " 3

Kısmen katılıyorum.”, "2 Katılmıyorum.", "1 Hiç Katılmıyorum." seçeneklerini içermekte olup seçenekler olumludan olumsuz doğru puanlanmıştır. Ölçek; ‘Aşırı Genelleme’, ‘Değiştirme gayreti’, ‘Keşkecilik’, ‘Kutuplaştırma’, ‘Toptancılık’, ‘Mutlakacılık’, ‘Kişiselleştirme’, ‘Aşırı fedekarcılık’ olmak üzere 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları ,876 olduğu belirtilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı analizleri yapılan ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan ölçeklerin, güvenilirlik katsayısı yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği için ,87 bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyükoztürk, 2015).

Araştırmada ayrıca Burcu Hancı Yanar (2008) tarafından geliştirilen yabancı dil dersine yönelik özyeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, likert tipi 5 derecelidir. Sorular; "5 Tamamen Katılıyorum.", "4 Katılıyorum.", "3 Kısmen katılıyorum.", "2 Katılmıyorum.", "1 Hiç Katılmıyorum." seçeneklerini içermekte olup seçenekler olumludan olumsuz doğru puanlanmıştır. Ölçek; ‘Okuma’, ‘Yazma’, ‘Dinleme’ ve ‘Konuşma’ olmak üzere İngilizce öğreniminde yer alan 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmanın orijinalinde Cronbach güvenilirlik katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise yabancı dil özyeterlik ölçeği için, güvenilirlik katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır. Yabancı dil özyeterlik ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu ortamda analiz edilmiştir. Çalışmada yer alan örnekleme ait demografik bilgilerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, lise çeşidi, anne- baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile gelir durumu, vatandaşlık durumu, İngilizce öğrenme amacı, hazırlık okuyup-okumama ve haftalık ders çalışma saatleri) frekans (f) ve yüzde (%) leri bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” ve “İngilizce Özyeterlik Algıları Ölçeği”nden elde edilen veriler doğrultusunda ölçekteki tüm

maddelerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları da hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzey aralığı belirlenmiştir. Ölçme sonuçlarındaki puan aralıkları en yüksek değer ile en küçük değer arasındaki farkın grup sayısına bölünmesiyle bulunur (Kan, 2009; Akt. Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2012). Öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.21-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3. 41-4. 20 “Katılıyorum”, 2. 61-3.40 “Kısmen katılıyorum”, 1.81-2.60 “Katılmıyorum”, 1.00- 1.80 “Hiç katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ve yukarıda belirtilen her iki ölçek lise öğrencilerine aynı anda uygulanmıştır. Kullanılan ölçeklerden önce birinci bölümünde lise öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı anket kısmı yer almaktadır. İkinci bölümde yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise yabancı dil özyeterlik algısı ölçeği yer almaktadır.

Verilerin analizinde lise öğrencilerinin kalıplaşmış düşünce düzeyleri, öz yeterlilikleri ve bunlar arasında ilişkide araştırmada kullanılan değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için istatistiksel analizler kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılacak olan istatistiksel tekniğe karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. George ve Mallery (2010) ‘e göre normallik testinde skewness ve kurtosis değerlerinin -2,0 ve + 2,0 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. İki ölçütlü bağımsız değişkenlere (cinsiyet, vatandaşlık durumu, hazırlık okuyup-okumama) bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. İki den fazla bağımsız değişkenlerin (lise türü, lise çeşidi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, aile gelir düzeyi, haftalık ders çalışma saatleri, İngilizce öğrenme amacı) ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını analizi için yabancı özyeterlik ölçeği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda farkın kaynağını tespit etmek için LSD, Tamhane testleri kullanılmıştır. Post-hoc (Çoklu karşılaştırma testleri), varyans eşit olduğu ve örneklem eşit olmadığı durumlarda LSD ve Scheffe varyansın ve örneklem eşit olmadığı durumlarda Tamhane’s T2 kullanılır (Kayri, 2009). “Yabancı Dile Yönelik

Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğinde” çoklu değişkenler için ise Kruskal Wallis analizi yapılmış ve anlamlı farkın tespit edildiği durumlarda farkın kaynağını tespit etmek için Mann whitney U testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı farklılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algısı puanları arasında ilişki için basit ve kısmi korelasyon analizi Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçlarının örneklemdaki lise öğrencilerine uygulanması sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sıralanmıştır.

Testlerden alınan puanlar dikkate alınarak gerekli hesaplamalar yapılmış öğrenci puanları Tablo 13’de düzeylere göre verilmiştir.

Tablo 13. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce ve yabancı Dil Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Test	Puan Aralığı	Değerlendirme	Düzyey Aralığı
Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği	42-98	Yetersiz	1,00-1,49
	99-155	Orta	1,50-2,49
	156-210	İyi	2,50-3,00
Yabancı Dil Öz Yeterlik Algı Ölçeği	34-79	Yetersiz	1,00-1,49
	80-125	Orta	1,50-2,49
	126-170	İyi	2,50-3,00

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği”nden aldıkları puan “42-98” yetersiz, “99-155” orta, “156-210” iyi düzey olarak belirlenmiştir. Ölçme sonuçlarındaki puan aralıkları en yüksek değer ile en küçük değer arasındaki farkın grup sayısına bölünmesiyle bulunur (Kan, 2009; Akt. Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2012). Öğrencilerin “yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları “34-79” yetersiz, “80-125” orta, “126-170” iyi düzey olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil Öz Yeterlik düzeyleri belirlendikten sonra analiz sonuçları ile frekans ve yüzde dağılımları alt problemlerde verilmiştir.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

“Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilen alt problemi test etmek üzere yapılan analizler ve ulaşılan bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 14’de lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin frekans, yüzde ve ortalamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14. Aşırı Genelleme Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
1.yabancı dil dersinden aldığım düşük bir not o dili asla öğrenemeyeceğimi düşündürür.	f	350	222	175	84	6,9	2,22	KM
	%	38,9	24,7	19,4	9,3	7,7		
2.yabancı dil sınavlarında karşılaştığım Sorular asla çalıştığım yerden gelmez.	f	238	241	261	85	75	2,46	KM
	%	26,4	26,8	29,0	9,4	8,3		
3.Hiçbir temelim olmadığı için İngilizce Öğrenemiyorum.	f	336	196	183	94	91	2,34	KM
	%	37,3	21,8	20,3	10,4	10,1		
4.Yanlış yapmaktan korktuğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	f	399	198	164	88	51	2,10	KM
	%	44,3	22,0	18,2	9,8	5,7		

Tablo 14 (Devamı). Aşırı Genelleme Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
5.yabancı dili hiç öğrenemem diye düşünüyorum.	f	383	219	169	73	56	2,11	KM
	%	42,6	24,3	18,8	8,1	6,2		
6.yabancı dile yaptığım bir yanlışı her zaman yapacağımı düşünürüm.	f	340	272	174	69	45	2,11	KM
	%	37,8	30,2	19,3	7,7	5,0		
7.Yabancı dilde zorlandığım konular o dili öğrenmenin zor olduğunu düşündürür.	f	204	213	290	123	70	2,60	KM
	%	22,7	33,7	32,2	13,7	7,8		
TOPLAM	f	2250	1561	1416	616	457	2,27	KM

TK:Tamamen Katılıyorum, K:Katılıyorum, KK.:Kısmen Katılıyorum,

KM:Katılmıyorum, HK:Hiç Katılmıyorum

Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.21-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3.41-4.20 “Katılıyorum”, 2.61-3.40 “Kısmen katılıyorum”, 1.81-2.60 “Katılmıyorum”, 1.00-1, 80 ‘Hiç katılmıyorum’ aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Tablo 15’e göre yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde farklılıklar vardır. ‘Aşırı genelleme’ boyutundaki maddeler incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının ‘katılmıyorum’ aralığında görüş belirttiği görülmüştür.

Tablo 15. Değiştirme Gayreti Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Değiştirme Gayreti	8. Çevremdekileri yabancı dil öğrenmeye yönlendiririm.	f %	176 19,6	173 19,2	251 27,9	179 19,9	121 13,4	2,88	KM
	9. Etrafımdaki kişilerin yabancı dilde konuşmaya çalışmalarını sağlamaya çalışırım.	f %	227 25,2	216 24,0	220 24,4	157 17,4	80 8,9	2,60	KM
Değiştirme Gayreti	10. Etrafımdakileri yabancı filmleri alt yazıları Okumadan izlemeye yönlendiririm	f %	251 27,9	227 25,2	218 24,2	117 13,0	87 9,7	2,51	KM
	11. Arkadaşlarıma yabancı dil bilmenin önemini kavratmaya çalışırım.	f %	194 21,6	201 22,3	238 26,4	171 19,0	96 10,7	2,74	KK
	12.Çevremdeki kişileri yabancı dilde yazılmış eserleri okumaya yönlendiririm.	f %	256 28,4	259 28,8	223 24,8	102 11,3	60 6,7	2,39	KM
	13. Çevremdekileri yabancı dilde hazırlanmış tv programlarını izlemeye yönlendiririm.	f %	207 23,0	212 23,6	203 22,6	155 17,2	123 13,7	2,75	KK
	TOPLAM	f %	1311 24,1	1289 23,8	1353 25,0	881 10,5	567 10,5	2,64	KK

TK:Tamamen Katılıyorum, K:Katılıyorum, KK.:Kısmen Katılıyorum,

KM:Katılmıyorum, HK:Hiç Katılmıyorum

Tablo 15’de görüldüğü gibi ölçeğin ‘Değiştirme gayreti’ alt boyutunda ise 12., 9., 10., maddelerde ‘katılmıyorum’,8., 11. ve 13. maddelere ‘kısmen katılıyorum’ aralığında görüş belirtmiştir. Öğrenciler, değiştirme gayreti boyutunda toplam puanlara bakıldığında ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığında olduğu belirtilmiştir.

Tablo 16. Keşkecilik Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Keşkecilik	14.Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok zaman ayırsaydım.	f	101	111	222	215	251	3,44	K
		%	11,2	12,3	24,3	23,9	27,9		
	15. Yabancı dil öğrenmenin önemini keşke daha önce anlasaydım.	f	123	128	208	197	244	3,34	KK
		%	13,7	14,2	23,1	21,9	27,1		
Keşkecilik	16.Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok çalışaydım.	f	137	125	233	186	219	3,25	KK
		%	15,2	13,9	25,9	20,7	24,3		
	17.Keşke yabancı dil öğrenmeye erken başlasaydım.	f	131	115	204	177	273	3,38	KK
		%	14,6	12,8	22,7	19,7	30,3		
Keşkecilik	18.Keşke yabancı dil dersimize daha özverili bir öğretmen girseydi.	f	260	129	204	115	192	2,83	KK
		%	28,9	14,3	22,7	12,8	21,3		
Keşkecilik	TOPLAM	f	752	608	1071	890	1179	3,44	K
		%	16,72	13,5	23,8	19,8	26,1		

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, KM: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

‘Keşkecilik’ alt boyutunda, 15., 16., 17. Ve 18. Maddelere ‘kısmen katılıyorum’ aralığında cevap verilmiştir. 14. madde ise ‘katılıyorum’ aralığındadır. Boyutn toplam puanına bakıldığında ise 3, 44 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 17. Kutuplaştırma Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Kutuplaştırma	19. Yabancı dil bilenlerin bilmiyenlerden daha değerli olduğunu düşünürüm	f	282	138	196	121	163	2,71	KK
		%	31,3	15,3	21,8	13,4	18,1		
	20. Yabancı dil bilenler bilmiyenlere göre daha popülerdir	f	301	156	183	130	130	2,59	KM
		%	33,4	17,3	20,3	14,4	14,4		
	21. Yabancı dil bilenler bilmiyenlere göre daha saygılıdır.	f	342	178	173	104	103	2,38	KM
		%	38,0	19,8	19,2	11,6	11,4		
	22. Yabancı dil bilenler bilmiyenlerden daha kültürlüdür.	f	296	147	205	122	130	2,60	KM
		%	32,9	16,3	22,8	13,6	14,4		
	23. Yabancı dil bilmek ayrıcalıktır.	f	157	86	208	181	288	3,35	KK
		%	17,4	9,6	23,1	20,1	29,8		
	TOPLAM	f	1378	705	965	658	814	2,72	KK
		%	30,6	15,6	21,4	14,6	17,6		

TK: Tamamen Katılıyorum, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kısmen Katılıyorum, **KM:** Katılmıyorum, **HK:** Hiç Katılmıyorum

‘Kutuplaştırma’ alt boyutunda 20., 21., 22., ve 23. maddelere ‘katılmıyorum’, 19. ve 23. maddeye ise ‘kısmen katılıyorum’ aralığında görüş belirtmişlerdir. Boyutun ortalaması ise, 2, 72 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 18. Toptancılık Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Toptancılık	24.Okuduğunu anlamadaki yeterlilik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir	f	179	138	273	186	124	2,93	KK
		%	19,9	15,3	30,3	20,7	13,8		
	25. Dinleme becerisi yeterlik düzeyi yabancı dil bilgimi gösterir	f	126	174	298	191	111	2,98	KK
		%	14,0	19,3	33,1	21,2	12,3		
	26. Konuşma bilgisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	f	117	153	276	205	149	3,12	KK
		%	13,0	17,0	30,7	22,8	16,6		
	27. Yazma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	f	143	165	288	186	118	2,96	KK
		%	15,9	18,3	32,0	20,7	13,1		
	28. Dil bilgisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir	f	130	155	289	205	120	3,03	KK
		%	14,4	17,2	32,1	22,8	13,3		
	TOPLAM	f	695	785	1424	973	622	3,00	KK
		%	15,4	17,4	31,64	21,6	13,8		

TK: Tamamen Katılıyorum, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kısmen Katılıyorum, **KM:** Katılmıyorum, **HK:** Hiç Katılmıyorum

‘Toptancılık’ alt boyutunda ise, tüm maddelere ‘kısmen katılıyorum’ aralığında görüş belirtmişlerdir. Boyutun toplam puanlarına bakıldığında, 3,00 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüşündedirler.

Tablo 19. Mutlakacılık Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Mutlakacılık	29. Yabancı dil öğrenebilmek için mutlaka özel öğretim kurumunda kursa gitmeliyim	f	243	185	218	130	124	2,67	KK
		%	27,0	20,6	24,2	14,4	13,8		
	30. Yabancı bir metni anlamak için o metindeki Tüm kelimelerin anlamını bilmeliyim	f	149	149	265	164	173	3,07	KK
		%	16,6	16,6	29,4	18,2	19,2		
	31. Yabancı dil bilmek için muhakkak özel ders almalıyım.	f	272	181	210	117	120	2,59	KM
		%	30,2	20,1	23,3	13,0	13,3		
	32. Kendimi ifade edebilmem için muhakkak gramer bilgisine sahip olmalıyım.	f	121	126	260	210	183	3,23	KK
		%	13,4	14,0	28,9	23,3	20,3		
	33. Yabancı dil sınavlarında mutlaka başarılı olmalıyım.	f	91	115	278	194	222	3,38	KK
		%	10,1	12,8	30,9	21,6	24,7		
	34. Yabancı dilde başarılı olabilmek için mutlaka yanımda o dili konuşabileceğim biri olmalı.	f	135	140	289	174	162	3,09	KK
		%	15,0	15,6	32,1	19,3	18,0		
	TOPLAM	f	1011	896	1520	815	981	3,00	KK
		%	22,4	19,9	33,7	21,9	21,8		

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, KM: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

‘Mutlakacılık’ alt boyutunda tüm maddelere ‘kısmen katılıyorum’ aralığında görüş belirtilmiştir. Boyutun toplam puanı incelendiğinde, 3,09 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20. Kişiselleştirme Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Kişiselleştirme	35. Unutkan olduğum için yabancı dil kelime dağarcığım gelişmez.	f	294	218	225	89	74	2,36	KM
		%	32,7	24,2	25,0	9,9	8,2		
	36. Yabancı dilde çalışsamda başarılı olamayacağımı düşünürüm	f	387	205	167	85	56	2,13	KM
		%	43,0	22,8	18,6	9,4	6,2		
	37. Çekingeni biri olduğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	f	408	210	174	56	52	2,03	KM
		%	45,3	23,3	19,3	6,2	5,8		
	38. Yabancı dil öğrenmenin önemini içselleştiremediğim için öğrenemiyorum.	f	334	249	202	68	47	2,16	KM
		%	37,1	27,7	22,4	7,6	5,2		
	TOPLAM	f	1423	882	768	298	229	2,17	KM
		%	39,5	24,5	21,3	8,2	6,3		

TK: Tamamen Katılıyorum, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kısmen Katılıyorum, **KM:** Katılmıyorum, **HK:** Hiç Katılmıyorum

‘Kişiselleştirme’ alt boyutunda yer alan 35., 36., 37., ve 38. Maddelerin ‘katılmıyorum’ görüş aralığındadır. Bu boyutun toplam puanı, ‘katılmıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 21. Aşırı Fedekarcılık Alt Boyutunda Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelere Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Aşırı Fedakarcılık	39. Ailemi ekonomik sıkıntıya sokmamak için yabancı dil öğrenmekten vazgeçebilirim.	f	412	186	174	70	58	2,08	KM
		%	45,8	20,7	19,3	7,8	6,4		
	40. Yabancı dili ailem istediği için öğrenirim.	f	422	221	160	55	42	1,97	KM
		%	46,9	24,6	17,8	6,1	4,7		
	41. Ailem istemezse yakaladığım yabancı dil Eğitimi fırsatından vazgeçebilirim.	f	458	180	156	60	46	1,95	KM
		%	50,9	20,0	17,3	6,7	5,1		
	42. Çevremdeki kişiler beni eleştirir. Düşüncesiyle yabancı dil konuşmaktan çekinirim.	f	436	183	162	54	65	2,03	KM
		%	48,4	20,3	18,0	6,0	7,2		
	TOPLAM	f	1728	770	652	239	211	2,00	KM
		%	48,0	21,4	18,1	6,6	5,9		

TK: Tamamen Katılıyorum, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kısmen Katılıyorum, **KM:**

Katılmıyorum, **HK:** Hiç Katılmıyorum

'Aşırı fedekarcılık' alt boyutunda yer alan tüm maddeler 'katılmıyorum' aralığında görüş belirtmişlerdir. Boyutun toplam puanına bakıldığında, 'katılmıyorum' görüş aralığındadır.

Tablo 22. Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	S
Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	900	2,65	,521

Tablo 22 incelendiğinde lise öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,65 standart sapması ,521 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kalıplaşmış düşüncelerin İngilizce öğrenmeyi etkilediği söylenebilir.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

“Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeyleri onların;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Lise türleri,
- c) Hazırlık okuyup okumama durumu,
- d) Sınıf düzeyi,
- e) Anne eğitim durumu,
- f) Baba eğitim durumu,
- g) Anne mesleği,
- h) Baba mesleği,
- ı) Aile gelir düzeyi,
- j) Haftalık ders çalışma saatleri,
- k) İngilizce öğrenme amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”

Şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi test etmek üzere yapılan analizler aşağıdaki gibidir.

a) Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerindeki kalıplaşmış düşüncelerindeki puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 23’dedir.

Tablo 23. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	Etki Büyükülüğü	t	P
Aşırı Genelleme	Kadın	569	2,32	0,88	898	0,13	2,03	0,043*
	Erkek	331	2,20	0,94				
Değiştirme Gayreti	Kadın	569	2,69	1,00	898	0,04	1,70	0,89
	Erkek	331	2,57	0,96				
Keşkeçilik	Kadın	569	3,35	1,03	898	0,26	3,79	0,000*
	Erkek	331	3,07	1,09				
Kutuplaştırma	Kadın	569	2,73	1,07	898	0,01	0,344	0,731
	Erkek	331	2,71	1,12				
Toptancılık	Kadın	569	3,04	1,01	898	0,08	1,22	0,226
	Erkek	331	2,95	1,03				
Mutlakacılık	Kadın	569	3,12	0,88	898	0,19	5,24	0,000*
	Erkek	331	2,80	0,89				
Kişiselleştirme	Kadın	569	2,21	0,93	898	0,12	1,69	0,001*
	Erkek	331	2,10	0,87				
Aşırı Fedakarcılık	Kadın	569	2,01	0,90	898	0,02	0,306	0,760
	Erkek	331	1,99	0,89				

Tablo 23 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre %95’ lik güven aralığında (*p<.05), cinsiyet değişkeni açısından Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, ‘Aşırı genelleme”, “Keşkecilik”, “Mutlakacılık” ve “Kişiselleştirme’ boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t_{(898)} = p < .05$ Yani yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce açısından, kadın öğrencilerin ortalamalarının, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, kadın öğrencilerin daha fazla yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri olduğu sonucuna varılabilir.

b) Lise öğrencilerinin lise türleri değişkenine göre, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı fark olup olmadığını test etmek için yapılan t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular resmi ve özel lise türüne göre tablo 24’de, lise türlerine göre sonuçlar tablo 25 ve 26’ de gösterilmiştir.

Tablo 24. Lise Öğrencilerinin Resmi ve Özel Lise Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Resmi Özel	N	$\bar{X}$	S	Sd	d	t	P
Aşırı Genelleme	Resmi	677	2,30	0,91	898	0,12	0,580	0,113
	Özel	223	2,19	0,89				
Değiştirme Gayreti	Resmi	677	2,62	0,98	898	0,10	1,290	0,195
	Özel	223	2,72	0,99				
Keşkecilik	Resmi	677	3,33	1,07	898	0,31	4,000	0,000*
	Özel	223	3,00	1,01				

Tablo 24 (Devamı). Resmi ve Özel Lise Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Resmi	N	$\bar{X}$	S	Sd	d	t	P
	Özel							
Kutuplaştırma	Resmi	677	2,72	1,12	898	0,01	0,213	0,831
	Özel	223	2,74	0,96				
Toptancılık	Resmi	677	3,02	1,03	898	0,06	1,00	0,317
	Özel	223	2,95	0,99				
Mutlakacılık	Resmi	677	3,07	0,91	898	0,30	3,97	0,000*
	Özel	223	2,80	0,85				
Kişiselleştirme	Resmi	677	2,17	0,91	898	0,01	0,220	0,826
	Özel	223	2,18	0,88				
Aşırı Fedakarcılık	Resmi	677	1,95	0,90	898	0,25	3,12	0,002*
	Özel	223	2,17	0,84				

***p<.05**

Tablo 24 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95’ lik güven aralığında (*p<.05), resmi ve özel okul değişkeni açısından Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, ‘Keşkecilik, Mutlakacılık ve Aşırı fedakarcılık’ boyutlarında resmi ve özel lise açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t_{(898)} = p < .05$ Yani yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce açısından, resmi lisede okuyan öğrencilerin Keşkecilik ve Mutlakacılık boyutu ortalamalarının , özel okulda okuyan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aşırı fedakarcılık boyutunda ise, özel lisede okuyan öğrencilerin ortalamalarının, resmi okulda okuyan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 25. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Lise Türleri	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Anadolu Lisesi	454,34	12,663	4	,013*
Mesleki ve T. A. L.	475,04			
Fen Lisesi	389,40			
Sosyal Bilimler Lisesi	456,76			
Anadolu İmam Hatip Lisesi	385,08			

*p <.05

Tablo 25’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde lise türleri değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $p < .05$ Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları testi sonuçları tablo 26 ‘da verilmiştir.

Tablo 26. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka Mann Whitney Sonuçları

Gruplar	Lise Türleri	Sıra Ortalaması	Z Değeri	p	A.F.
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik A. L.	325,25	-,1023	,306	1>5
	Fen Lisesi	157,29	-,1804	,071	
	Sosyal Bilimler L.	,20393	,096	,924	
	Anadolu İmam Hatip L.	,17622	-,2323	,020*	

Tablo 26 (Devamı). Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka Mann Whitney Sonuçları

Gruplar	Lise Türleri	Sıra Ortalaması	Z Değeri	p	A.F.
Mesleki ve Teknik Anadolu L.	Anadolu Lisesi	310,59	-,1023	,306	2>3
	Fen Lisesi	,16622	-,2349	,019*	2>5
	Sosyal Bilimler L.	214,31	-,709	,478	
	Anadolu İmam Hatip L.	186,35	-,2888	,004*	
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	157,29	-1,804	,071	3<2
	Mesleki ve Teknik A. L.	166,22	-2,349	,019*	
	Sosyal Bilimler L.	89, 97	-1,790	,073	
	Anadolu İmam Hatip L.	78,12	-491	,624	
Sosyal Bilimler Lisesi	Anadolu Lisesi	202,67	-,096	,924	4>5
	Mesleki ve Teknik A. L.	224,42	-,709	,478	
	Fen Lisesi	74,08	-1,790	,073	
	Anadolu İmam Hatip L.	94,38	-2,011	,044	
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	-176,22	-2,323	,020*	5<1
	Mesleki ve Teknik A. L.	227,94	-2,888	,004	5< 2
	Fen Lisesi	,81,81	-,491	,624	5<4
	Sosyal Bilimler L.	111,05	-2,011	,044*	

1: Anadolu Lisesi, **2:** Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, **3:** Fen Lisesi, **4:** Sosyal Bilimler Lisesi, **5:** Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tablo 26’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türleri değişkenine göre, Anadolu Lisesi ile Anadolu İmam Hatip lisesi arasında, Anadolu Lisesi lehine anlamlı farklılaşma vardır. Anadolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Fen lisesi, arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi lehine anlamlı farklılık vardır. Fen Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi lehine vardır. Sosyal Bilimler lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında Sosyal Bilimler Lisesi lehine anlamlı farklılık vardır. Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi arasında Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi lehine anlamlı farklılık vardır.

c) Lise öğrencilerinin hazırlık okuyup okumama değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçları 27’ dir.

Tablo 27. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hazılık okuma	N	$\bar{X}$	S	Sd	Etki Büyüklüğü	t	P
	Hazılık okumama							
Aşırı Genelleme	Hazılık okudum	141	2,08	0,89	898	0,25	2,820	0,005*
	Hazılık okumadım	759	2,31	0,90				
Değiştirme Gayreti	Hazılık okudum	141	2,83	1,08	898	0,21	2,415	0,016*
	Hazılık okumadım	759	2,61	0,96				

Tablo 27 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hazırlık okuma Hazırlık okumama	N	$\bar{X}$	S	Sd	Etki Büyüklüğü	t	P
Keşkecilik	Hazırlık okudum	141	3,44	1,13	898	0,03	2,325	0,020*
	Hazırlık okumadım	759	3,21	1,05				
Kutuplaştırma	Hazırlık okudum	141	2,76	1,15	898	0,03	0,426	0,670
	Hazırlık okumadım	759	2,72	1,07				
Toptancılık	Hazırlık okudum	141	3,19	1,07	898	0,22	2,303	0,021*
	Hazırlık okumadım	759	2,97	1,00				
Mutlakacılık	Hazırlık okudum	141	2,78	0,84	898	0,29	3,283	0,001*
	Hazırlık okumadım	759	3,04	0,90				
Kişiselleştirme	Hazırlık okudum	141	1,98	0,84	898	0,26	2,739	0,006*
	Hazırlık okumadım	759	2,21	0,91				
Aşırı Fedakarcılık	Hazırlık okudum	141	1,79	0,77	898	0,30	3,171	0,002*
	Hazırlık okumadım	759	2,05	0,91				

*p < .05

Tablo 27 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95' lik güven aralığında (*p< .05), hazırlık okuyup okumama değişkeni açısından Lise öğrencilerinin yabancı

dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, ‘Aşırı genelleme, Değiştirme Gayreti, Keşkecilik, Toptancılık, Mutlakacılık, Kişiselleştirme ve Aşırı fedekarcılık’ boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t_{(898)} = p < .05$ Yani yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ortalamalarının, ‘Aşırı genelleme, mutlakacılık, kişiselleştirme, Aşırı Fedekarcılık’ boyutlarında, hazırlık okumayan öğrencilerin ortalamalarının , hazırlık okuyan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. ‘Değiştirme gayreti, Keşkecilik ve Toptancılık’ boyutlarında, hazırlık okuyan öğrencilerin ortalamalarının, hazırlık okumayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

- d) Lise öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Lise Türleri	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
9. sınıf	428,55	15,570	3	,001*
10. sınıf.	491,57			
11. sınıf	3451,18			
12. sınıf	371,08			

***p < .05**

Tablo 28’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde sınıf düzeyleri değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır $p < .05$. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 29 ‘da verilmiştir.

Tablo 29. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Lise Düzeyi	Sıra Ortalaması	Z Değeri	p	A.F.
9. sınıf	10. sınıf	343,85	-3,044	,002*	1 < 2
	11. sınıf	260,14	-,998	,318	
	12. sınıf	179,54	-1,788	,074	
10. sınıf	9. sınıf	343,85	-3,044	,002*	2> 1
	11. sınıf	235,32	-1,762	,078	2> 4
	12. sınıf	157,74	-3,576	,000*	
11. sınıf	9. sınıf	246,67	-,998	,318	3>4
	10. sınıf	259,04	-1,762	,078	
	12. sınıf	112,83	-2,362	,018*	
12. sınıf	9. sınıf	205,59	-1,788	,074	4<2
	10. sınıf	209,68	-3,576	,000*	4<3
	11. sınıf	112,83	-2,362	,018*	

1: 9. Sınıf, **2:** 10. Sınıf, **3:** 11. Sınıf, **4:** 12. Sınıf

Tablo 29’ da görüldüğü gibi, sınıf düzeyi değişkenine göre 9. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri arasında 10. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine bu değikene göre 12. sınıf öğrencileri ile 10. ve 11. sınıf öğrencileri arasında 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

- e) Lise öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 30’ da verilmiştir.

Tablo 30. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Okuma-yazma yok	453,46	9,367	5	,095
İlkokul	456,63			
Ortaokul	480,14			
Lise	457,77			
Üniversite	412,16			
Lisansüstü	379,65			

***p <.05**

Tablo 30’da görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. $p < .05$

f) Lise öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 31’ de verilmiştir.

Tablo 31. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Okuma-yazma yok	539,12	10,150	5	,071
İlkokul	447,17			
Ortaokul	449,41			
Lise	476,99			

Tablo 31 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Üniversite	416,13	10,150	5	,071
Lisansüstü	431,50			

***p <.05**

Tablo 31’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur $p < .05$

g) Lise öğrencilerinin anne mesleği durumu değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 32’ de verilmiştir.

Tablo 32. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis sonuçları

Anne Mesleği	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Ev hanımı	454,55	6,160	5	,291
İşçi	440,03			
Çiftçi	497,41			
Serbest meslek	449,26			
Ev hanımı	454,55			
Memur	422,21			

Tablo 32 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis sonuçları

Anne Mesleği	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Esnaf/ Tüccar	559,40	6,160	5	,291

***p> .05**

Tablo 32’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde anne mesleği değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. $p < .05$

h) Lise öğrencilerinin baba mesleği durumu değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 33’ de verilmiştir.

Tablo 33. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Baba Mesleği	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Çalışmıyor	445,73	1,695	5	,889
İşçi	455,65			

***p > .05**

Tablo 33 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Baba Mesleği	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Çiftçi	448,50	1,695	5	,889
Serbest meslek	452,48			
Memur	437,20			
Esnaf/ Tüccar	479,45			

***p > .05**

Tablo 33’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. $p > .05$

- I) Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 34’ da verilmiştir.

Tablo 34. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
1000 TL altı	489,15	12,454	6	,053

Tablo 34 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
1000-2000 TL	458,95	12,454	6	,053
2000-3000 TL	467,17			
3000-4000 TL	455,25			
4000-5000 TL	459,35			
5000-6000 TL	403,98			
6000 TL üzeri	358,84			

***p> .05**

Tablo 34’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde aile gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. $p > .05$

- I) Lise öğrencilerinin haftalık ders çalışma saatleri değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 35’ de verilmiştir.

Tablo 35. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile yönelik kalıplaşmış düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

Haftalık Ders Çalışma Saatleri	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Hiç çalışmıyorum	459,88	4,704	5	,453
1-2 saat	451,34			
3-4 saat	456,22			
4-5 saat	468,00			
5-6 saat	399,88			
6 saatten daha fazla	391,81			

***p> .05**

Tablo 35’de görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde İngilizce ders çalışma saatleri değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. $p> .05$

k) Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme amaçları değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal Wallis sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 36’ de verilmiştir.

Tablo 36. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Kruskal Wallis Sonuçları

İngilizce Öğrenme Amaçları	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Serbestlik Derecesi	P
Dersten geçmek	441,67	16,437	6	,012*
Yabancılarla iletişim kurmak	451,19			
İyi bir iş bulmak	497,86			
Yurt dışına gitmek	441,17			
Kariyer yapmak	437,83			
Kararsızım	485,06			
Diğer	340,48			

***p> .05**

Tablo 36’da görüldüğü gibi, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde İngilizce öğrenme amaçları değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $p < .05$ Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 37 ‘de verilmiştir.

Tablo 37. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İngilizce Öğrenme Amacı	Sıra Ortalaması	Z Değeri	p	A.F.
Dersten geçmek	Yabancılarla iletişim	194,99	-,350	,723	1 < 3
	İyi bir iş bulmak	211,22	-1,967	,049*	1 > 7
	Yurt dışına gitmek	176,78	-,102	,919	
	Kariyer yapmak	173,99	-,195	,845	
	Kararsızım	166,69	-1,242	,214	
	Diğer	119,31	-2,304	,021*	
Yabancılarla iletişim kurmak	Dersten geçmek	190,92	-,350	,726	
	İyi bir iş bulmak	162,54	-1,638	,101	2 > 7
	Yurt dışına gitmek	130,97	-,380	,704	
	Kariyer yapmak	130,58	-,359	,716	
	Kararsızım	118,13	-,922	,356	
	Diğer	81,33	-2,741	,006*	
İyi bir iş bulmak	Dersten geçmek İyi	188,22	-1,967	,049*	3 > 1
	yabancılarla iletişim	145,92	-1,638	,101	3 > 7
	Yurt dışına gitmek	127,67	-1,840	,066	
	Kariyer yapmak	126,49	-1,957	,050	
	Kararsızım	115,53	-,305	,760	
	Diğer	76,91	3,862	,000*	

Tablo 37 (Devamı). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İngilizce Öğrenme Amacı	Sıra Ortalaması	Z Değeri	p	A.F.
Yurt dışına gitmek	Dersten geçmek İyi	176,78	-,102	,919	4>7
	yabancılarla iletişim	134,58	-,380	,704	
	İyi bir iş bulmak Kariyer yapmak	145,53	-1,840	,066	
	Kararsızım	115,75	-,057	,954	
	Diğer	101,49	-1,104	,269	
		71,40	2,233	,026*	
Kariyer yapmak	Dersten geçmek İyi	176,24	-,195	,845	5>7
	yabancılarla iletişim	133,98	,359	,719	
	Yurt dışına gitmek	145,47	-1,957	,050	
	İyi bir iş bulmak	116,25	-,057	,954	
	Kararsızım	101,66	-1,247	,212	
	Diğer	69,87	-2,433	,015*	
Kararsızım	Dersten geçmek	151,93	-1,242	,214	6>7
	yabancılarla iletişim	109,67	-,922	,356	
	Yurt dışına gitmek	118,67	-,305	,760	
	İyi bir iş bulmak	92,45	-1,104	,269	
	Kariyer yapmak	91,48	-1,247	,212	
	Diğer	51,65	-3,005	,003*	

Tablo 37 (Devamı). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	İngilizce Öğrenme Amacı	Sıra Ortalaması	Z Değeri	p	A.F.
Diğer	Dersten geçmek	148,75	-2,304	,021*	7<1
	yabancılarla iletişim	107,06	-2,741	,006*	7<2
	İyi bir iş bulmak	114,67	-3,862	,000*	7<3
	Yurt dışına gitmek	89,54	-2,233	,026*	7<4
	Kariyer yapmak	89,54	-2,433	,015*	7<5
	Kararsızım	71,56	-3,005	,003*	7<6

1: Dersten geçmek **2:** yabancılarla iletişim kurmak **3:** İyi bir iş bulmak **4:** Yurt dışına gitmek **5:** Kariyer yapmak **6:** Kararsızım **7:** Diğer

Tablo 37’ de görüldüğü gibi, İngilizce öğrenme amaçları değişkenine göre dersten geçmek amacı ile yabancılarla iletişim kurmak, yurt dışına gitmek arasında, yabancılarla iletişim kurmak lehine anlamlı farklılık vardır. Yabancılarla iletişim kurmak amacı ile iletişim arasında yabancılarla iletişim kurmak amacı lehine anlamlı farklılık vardır. İyi bir iş bulmak amacı ile dersten geçmek ve diğer amaçlar arasında, yabancılarla iletişim kurmak amacı lehine anlamlı farklılık vardır. Yurt dışına gitmek amacı ile diğer amaç arasında, yurt dışına gitmek lehine anlamlı farklılık vardır. Kariyer yapmak amacı ile, diğer ile arasında kariyer yapmak lehine anlamlı farklılık vardır. Kararsızım amacı ile diğer ile arasında, kararsızım lehine anlamlı farklılık vardır. Diğer amaç ile tüm amaçlar arasında dersten geçmek lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

“Lise öğrencilerinin yabancı dildeki özyeterlik algılarının dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilen alt problemi test etmek üzere yapılan analizler ve ulaşılan bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo’ 38 de lise öğrencilerinin okuma boyutunda, öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarına ilişkin frekans, yüzde ve ortalamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 38. Okuma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde Ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Okuma	1.İngilizce bir metni okuduğumda anlayabilirim	F	133	107	366	172	122	3,04	KK
		%	14,8	11,9	40,7	19,1	13,6		
	2.İngilizce metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim	F	137	200	305	160	98	2,86	KK
		%	15,2	22,2	33,9	17,8	10,9		
	3.Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim	F	94	140	299	206	161	3,22	KK
		%	10,4	15,6	33,2	22,9	17,9		
	4.Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim	F	134	178	299	161	128	2,96	KK
		%	14,9	19,8	33,2	17,9	14,2		
	5.İngilizce metinle ilgili soruları cevaplayabilirim	F	109	147	316	205	123	3,09	KK
		%	12,1	16,3	35,1	22,8	13,7		

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, KM: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 38 (Devamı). Okuma Boyutunda Lise Öğrencilerin yabancı Dil Öz yeterlik Algularına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Okuma	6.Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim	F %	97 10,8	163 18,1	324 36,0	192 21,3	124 13,8	3,09	Kısmen Katılıyorum
	7.İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	F %	119 13,2	191 21,2	297 33,0	174 19,3	119 13,2	2,98	Kısmen Katılıyorum
	8.İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	F %	151 16,8	135 15,0	279 31,0	172 19,1	163 18,10	3,06	Kısmen Katılıyorum
	TOPLAM	F %	974 13,25	1261 17,2	2485 30,6	1442 20,0	1038 14,4	3,03	Kısmen Katılıyorum

Tablo 38’ e göre, ‘Okuma’ alt boyutu incelendiğinde, tüm maddelere verilen cevaplar ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığı hakimdir. Boyutun ortalaması, ‘3, 03’ ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 39. Yazma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algularına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Yazma	9.İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim	f %	203 22,6	234 26,0	267 29,7	105 11,7	91 10,1	2,60	Katılmıyorum
	10.İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dil bilgisi kurallarını doğru kullanabilirim	f %	205 22,8	218 24,2	275 30,6	191 14,6	71 7,9	2,60	Katılmıyorum

Tablo 39 (Devamı). Yazma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Yazma	11.İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim	f	140	170	285	180	125	2,97	KK
		%	15,6	18,9	31,7	20,0	13,9		
	12.Bir şeyi ingilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim	f	166	221	297	118	98	2,73	KK
		%	18,4	24,6	33,0	13,1	10,9		
	13.İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim	f	122	138	278	187	175	3,17	KK
		%	13,6	15,3	30,9	20,8	19,4		
	14. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim	f	160	191	287	151	111	2,85	KK
		%	17,8	21,2	31,9	16,8	12,8		
	15.Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)	f	178	211	278	138	95	2,73	KK
		%	19,8	23,4	30,9	15,3	10,6		
	16. İngilizce herhangi birşey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim	f	198	180	266	143	113	2,77	KK
		%	22,0	20,0	29,6	15,9	12,6		
	17.İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım	f	142	191	289	171	107	2,90	KK
		%	15,8	21,2	32,1	19,0	11,9		
	18.İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim	f	121	196	273	182	128	3,00	KK
		%	13,4	21,8	30,3	20,2	14,2		
	TOPLAM	f	1635	1950	2795	1506	1114	2,83	KK
		%	18,8	21,6	31,0	16,7	12,4		

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, KM: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

‘Yazma’ alt boyutunda ise, 9. ve 10. maddelere ‘katılmıyorum’ görüş aralığında olduğu görülmektedir. 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., ve 18. Maddelere ise ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığında cevap verilmiştir. Boyutun toplam puanına göre, 2,83 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 40. Dinleme Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Dinleme	19.İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	F	104	126	368	192	110	3,68	K
		%	11,6	14,0	40,9	21,3	12,2		
	20.Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim	F	166	198	309	121	106	2,78	KK
		%	18,4	22,0	34,3	13,4	11,8		
	21.Dinlediğim bir cümledeki İngilizce vurguları anlayabilirim	F	156	194	300	144	106	2,83	KK
		%	17,3	21,6	33,3	16,0	11,8		
	22.İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim	F	116	182	322	160	120	2,98	KK
		%	12,9	20,2	35,8	17,8	13,3		
Dinleme	23.İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim	F	141	183	310	171	95	2,88	KK
		%	15,7	20,3	34,4	19,0	10,6		
	24.İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim	F	150	155	325	141	129	2,93	KK
		%	16,7	17,2	36,1	15,7	14,3		
	25.İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim	F	145	188	272	149	146	2,95	KK
		%	16,1	20,9	30,2	16,6	16,2		

Tablo 40 (Devamı). Dinleme Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
	26.Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu)	F	133	158	328	170	111	2,96	KK
		%	14,8	17,6	36,4	18,9	12,3		
	27.İngilizce herhangi birşey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim	F	104	137	311	184	164	3,18	KK
		%	11,6	15,2	34,6	20,4	18,2		
	28.İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım	F	129	154	272	203	142	3,08	KK
		%	14,3	17,1	30,2	22,6	15,8		
	TOPLAM	F	1344	1675	3117	1635	1229	2,96	KK
		%	14,9	18,6	34,6	18,1	13,6		

TK: Tamamen Katılıyorum, **K:** Katılıyorum, **KK:** Kısmen Katılıyorum, **KM:** Katılmıyorum, **HK:** Hiç Katılmıyorum

‘Dinleme’alt boyutunda, 19. Madde de ‘katılıyorum’ aralığında görüş belirtmişlerdir. 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. Ve 28. Maddelere ise, ‘kısmen katılıyorum’ aralığında görüş belirtmişlerdir. Boyutun toplam ortalamasına bakıldığında, 2, 96 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 41. Konuşma Alt Boyutunda Lise Öğrencilerinin yabancı Dil Özyeterlik Algılarına Ait Frekans, Yüzde ve Ortalama Dağılımları

	Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Sonuç
Konuşma	29.İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim	f	142	153	276	156	173	3,07	KK
		%	15,8	17,0	30,7	17,3	19,3		
	30.İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	f	188	236	259	138	79	2,64	KK
		%	20,9	26,2	28,8	15,3	8,8		
	31.Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim	f	168	235	269	127	101	2,73	KK
		%	18,7	26,1	29,9	14,1	11,2		
	32.İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim	f	106	147	352	171	124	3,06	KK
		%	11,8	16,3	39,1	19,0	13,8		
Konuşma	33.Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim	f	135	168	303	175	119	2,97	KK
		%	15,0	18,7	33,7	19,4	13,2		
	34.Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim	f	239	182	254	122	103	2,63	KK
		%	26,6	20,2	28,2	13,6	11,4		
	TOPLAM	f	978	1121	1713	889	699	2,85	KK
		%	18,1	20,7	31,7	16,4	12,9		

TK: Tamamen Katılıyorum, K: Katılıyorum, KK: Kısmen Katılıyorum, KM: Katılmıyorum, HK: Hiç Katılmıyorum

“Konuşma” alt boyutunda, tüm maddelerin ‘kısmen katılıyorum’ aralığında olduğu belirtilmiştir. Boyutun toplam puanı, 2, 85 ile ‘kısmen katılıyorum’ görüş aralığındadır.

Tablo 42. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algı Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	S
Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	900	2, 92	,877

Tablo 42 incelendiğinde lise öğrencilerinin aritmetik ortalaması 2,92, standart sapması ,877 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında, öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, özyeterlik algısının öğrenmeyi etkilediği söylenebilir.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

“Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı düzeyleri onların;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Lise türlerine,
- c) Hazırlık okuyup okumama durumuna,
- d) Sınıf düzeyine,
- e) Anne eğitim durumuna,
- f) Baba eğitim durumuna,
- g) Anne mesleğine,
- h) Baba mesleğine,
- ı) Aile gelir düzeyine,

j) Haftalık ders çalışma saatlerine,

k) İngilizce öğrenme amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?”

Şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi test etmek üzere yapılan analizler aşağıdaki gibidir.

a) Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerindeki kalıplaşmış düşüncelerindeki puanlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 43’tedir.

Tablo 43. Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı puanlarının t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	d	t	P
Okuma	Kadın	569	3,02	0,92	898	0,05	0,801	0,424
	Erkek	331	3,07	1,04				
Yazma	Kadın	569	2,82	0,85	898	0,03	0,482	0,630
	Erkek	331	2,85	0,93				
Dinleme	Kadın	569	2,94	0,93	898	0,08	1,210	0,227
	Erkek	331	3,02	1,01				
Konuşma	Kadın	569	2,81	0,97	898	0,10	1,627	0,104
	Erkek	331	2,92	1,06				

*p > .05

Tablo 43 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95’ lik güven aralığında (*p< .05), cinsiyet değişkeni açısından Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik

algılarında, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $t_{(898)} = p < .05$ yabancı dil özyeterlik açısından, kadın öğrencilerin ortalamalarının , erkek öğrencilere göre ortalamalarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, kadın öğrencilerin daha fazla yabancı dile özyeterlik algısına sahip olduğu sonucuna varılabilir.

- b) Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerindeki kalıplaşmış düşüncelerindeki puanlarda lise türleri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan resmi ve özel lise t-Testi sonuçları Tablo 44 lise türleri ise Tablo 45 'te verilmiştir.

Tablo 44. Lise Öğrencilerinin Resmi ve Özel Lise Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Resmi	N	$\bar{X}$	S	Sd	d	t	P
	Özel							
Okuma	Resmi	677	3,04	0,93	898	0,00	0,081	0,935
	Özel	223	3,04	1,08				
Yazma	Resmi	677	2,80	0,87	898	0,12	1,553	0,121
	Özel	223	2,91	0,91				
Dinleme	Resmi	677	2,96	0,94	898	0,02	0,211	0,833
	Özel	223	2,98	1,03				
Konuşma	Resmi	677	2,80	0,97	898	0,19	2,616	0,009*
	Özel	223	3,00	1,09				

* $p > .05$

Tablo 44 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95’ lik güven aralığında (*p<. 05), resmi ve özel okul değişkeni açısından Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarında, ‘ Konuşma’ boyutunda resmi ve özel lise açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t_{(898)} = p < .05$ Yani yabancı dil konuşma özyeterlik algısı, özel liselerde okuyan öğrencilerin ortalamalarının , resmi okulda okuyan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aşırı fedakarcılık boyutunda ise, özel lisede okuyan öğrencilerin özyeterlik algısı, resmi okulda okuyan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 45. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	94,588	4	23,647	35, 429	,000*
Gruplar İçi	597,369	895	,667		
Toplam	691,957	899			

***p < .05**

Tablo 45’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarında lise türleri değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $p < .05$ Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 46 ‘da verilmiştir.

Tablo 46. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Arasındaki Farka İlişkin LSD Sonuçları

Gruplar	Lise Türleri	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik A. L.	,38020	,06491	,000*	1>2
	Fen Lisesi	-,68531	,11638	,000*	1<3
	Sosyal Bilimler L.	-,34303	,09235	,000*	1<4
	Anadolu İmam Hatip L.	,38336	,09473	,000*	1>5
Mesleki ve Teknik Anadolu L.	Anadolu Lisesi	-,38020	,06491	,000*	2 <1
	Fen Lisesi	-1,06550	,11530	,000*	2<3
	Sosyal Bilimler L.	-,7323	,09098	,000*	2> 4
	Anadolu İmam Hatip L.	,00316	,09339	,973	2<5
Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	,68531	,11638	,000*	3> 1
	Mesleki ve Teknik A. L.	1,06550	,11530	,000*	3>2
	Sosyal Bilimler L.	,34228	,13270	,010*	3> 4
	Anadolu İmam Hatip L.	1,06867	,13437	,000*	3>5
Sosyal Bilimler Lisesi	Anadolu Lisesi	,34303	,09235	,000*	4>1
	Mesleki ve Teknik A. L.	,72323	,09098	,000*	4> 2
	Fen Lisesi	-,34228	,13270	,010*	4 <3
	Anadolu İmam Hatip L.	,72639	,11419	,000*	4 >5
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	-,38336	,09473	,000*	5 <1
	Mesleki ve Teknik A. L.	-,00316	,09339	,973	5> 2
	Fen Lisesi	-1,06867	,13437	,010*	5 <3
	Sosyal Bilimler L.	-,72639	,11419	,000*	5> 4

1: Anadolu Lisesi, **2:** Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, **3:** Fen Lisesi, **4:** Sosyal Bilimler Lisesi, **5:** Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tablo 46’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre Anadolu lisesi öğrencileri ile Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, Anadolu lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fen Lisesi öğrencileri ile, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi arasında Fen lisesi lehine anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal Bilimler lisesi öğrencileri Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi arasında Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi lehine anlamlı bir farklılık vardır. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre Fen lisesi, Sosyal Bilimler lisesi ve Anadolu lisesi lehine anlamlı bir farklılık vardır. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile Anadolu lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi arasında Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi lehine anlamlı farklılık vardır.

- c) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı puanlarında hazırlık okuyup okumama değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 47’dedir.

Tablo 47. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hazırlık okuma	N	$\bar{X}$	S	Sd	Etki Büyüklüğü	t	P
	Hazırlık okumama							
Okuma	Hazırlık okudum	141	3,35	0,95	898	0,38	4,21	0,000*
	Hazırlık okumadım	759	2,98	0,96				
Yazma	Hazırlık okudum	141	3,11	0,92	898	0,37	4,06	0,000*
	Hazırlık okumadım	759	2,78	0,87				

Tablo 47 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuyup Okumama Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Hazırlık okuma Hazırlık okumama	N	$\bar{X}$	S	Sd	Etki Büyüklüğü	t	P
Dinleme	Hazırlık okudum	141	3,27	1,03	898	0,36	4,10	0,000*
	Hazırlık okumadım	759	2,91	0,94				
Konuşma	Hazırlık okudum	141	3,18	1,03	898	0,38	4,24	0,000*
	Hazırlık okumadım	759	2,79	0,99				

*p > .05

Tablo 47 incelendiğinde, hesaplanan t değerine göre % 95' lik güven aralığında (*p< .05), hazırlık okuyup okumama değişkeni açısından Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarında, ' Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma' boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. $t_{(898)} = p < .05$ Yani yabancı dil konuşma özyeterlik algısı, hazırlık okuyan öğrencilerin ortalamalarının , hazırlık okumayan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

- d) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı puanlarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 48'dedir.

Tablo 48. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	28,145	3	9,382	12,663	,000*
Gruplar içi	663,812	896	,741		
Toplam	691,957	899			

*p < .05

Tablo 48’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $F= 12, 663$ $p < .05$ Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları tablo 49 ‘da verilmiştir.

Tablo 49. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dil ÖzYeterlik Puanlarının LSD sonuçları

Gruplar	Lise Düzeyi	Ortalama Fark	Sh	p	A.F.
9. sınıf	10. sınıf	,29663	,06794	,000*	1> 2
	11. sınıf	,21184	,08010	,008*	1>3
	12. sınıf	,59663	,10862	,000*	1>4
10. sınıf	9. sınıf	-,29663	,06794	,000*	2 <1
	11. sınıf	-,08479	,08019	,291	2 <4
	12. sınıf	,29970	,10869	,006*	
11. sınıf	9. sınıf	-,21184	,08010	,008*	3<1
	10. sınıf	,08479	,08019	,291	3> 4
	12. sınıf	,38449	,11668	,001*	
12. sınıf	9. sınıf	-,59633	,10862	,000*	4<1
	10. sınıf	-,29970	,10869	,006*	4> 2
	11. sınıf	-,38449	,11668	,001*	4<3

1: 9. sınıf, **2:** 10. sınıf, **3:** 11. sınıf, **4:** 12. Sınıf

Tablo 49’da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi 9. sınıf öğrencileri ile, 10., 11. ve 12. sınıf düzeyi arasında 9. sınıf lehine farklılaşma görülmektedir. 10. sınıf düzeyi ile, 9. sınıf ve 12 sınıf düzeyleri arasında 9. ve 12. sınıf lehine farklılaşmaktadır. 11. sınıf düzeyi ile, 9. sınıf ve 12 sınıf düzeyleri arasında 9.

sınıf lehine farklılaşma görülmektedir. 12. Sınıf düzeyi ile, 9., 10. ve 11. sınıfları arasında, 9. ve 11. sınıflar lehine farklılık bulunmaktadır.

- e) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı puanlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 50’de dir.

Tablo 50. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	63, 051	5	12, 610	17, 926	,000*
Gruplar içi	628, 906	894	,703		
Toplam	691, 957	899			

Tablo 50’de görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $F= 17,926$, $p < .05$. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Tamhane testi sonuçları tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Anne Eğitim Durumu	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Okuma-yazma yok	İlkokul	-,35648	,13450	,166	1<4
	Ortaokul	-,34000	,13603	,228	1<5
	Lise	-,50363	,13341	,009*	1<6
	Üniversite	-,92126	,13909	,000*	
	Lisansüstü	-1, 21010	,21188	,000*	

Tablo 51 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Anne Eğitim Durumu	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
İlkokul	Okuma-yazma yok	,35648	,13450	,166	2<5
	Ortaokul	,01648	,08032	1,00	2<6
	Lise	-,14715	,07579	,557	
	Üniversite	-,56478	,08540	,000*	
	Lisansüstü	-,85361	,18121	,000*	
Ortaokul	Okuma-yazma yok	,34000	,13603	,228	3<5
	İlkokul	-,01648	,08032	1,00	3<6
	Lise	-,16363	,07847	,437	
	Üniversite	-,58126	,08779	,000*	
	Lisansüstü	-,87010	,18235	,000*	
Lise	Okuma-yazma yok	,50363	,13341	,009*	4 > 1
	İlkokul	,14715	,07579	,557	4<5
	Ortaokul	,16363	,07847	,437	4 < 6
	Üniversite	-,41764	,08367	,000*	
	Lisansüstü	-,70647	,18040	,000*	
Üniversite	Okuma-yazma yok	,92126	,13909	,000*	5>1
	İlkokul	,56478	,08540	,000*	5>2
	Ortaokul	,58126	,08779	,000*	5>3
	Lise	,41764	,08367	,000*	5>4
	Lisansüstü	-,28883	,18464	,864	
Lisansüstü	Okuma-yazma yok	1,21010	,21188	,000*	6>1
	İlkokul	,85361	,18121	,000*	6>2
	Ortaokul	,87010	,18235	,000*	6>3
	Lise	,70647	,18040	,005*	6>4
	Üniversite	,28883	,18464	,864	

1: Okuma-yazma yok 2: İlkokul 3: Ortaokul 4: Lise 5: Üniversite 6: Lisansüstü

Tablo 51’de görüldüğü gibi, anne eğitim durumu değişkenine göre, okuma yazma olmayan anne eğitim durumu ile lise, üniversite ve lisansüstü arasında lise, üniversite ve lisansüstü lehine farklılaşmaktadır. Ortaokul düzeyi ile üniversite ve lisansüstü arasında üniversite ve lisansüstü lehine farklılaşmaktadır. Lise düzeyi ile okuma-yazma yok, üniversite ve lisansüstü arasında üniversite lehine anlamlı farklılık vardır. Üniversite düzeyi ile, okuma-yazma-yok, ilkokul, ortaokul, lise arasında, üniversite lehine anlamlı farklılık vardır. Lisansüstü düzeyinde, okuma-yazma yok, ilkokul, ortaokul, lise arasında üniversite lehine farklılaşma vardır.

- f) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik puanlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 52’dedir.

Tablo 52. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	47,426	5	9,485	13,156	,000*
Gruplar içi	644,521	894	,721		
Toplam	691, 957	899			

***p < .05**

Tablo 52’de görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $F= 17, 926$, $p < .05$. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Tamhane testi sonuçları tablo 53 ‘de verilmiştir.

Tablo 53. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dil Öz Yeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Anne Eğitim Durumu	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Okuma-yazma yok	İlkokul	-,26447	,20727	,973	
	Ortaokul	,15901	,20326	,1,000	
	Lise	,09489	,20012	1,000	
	Üniversite	-,26122	,20290	,971	
	Lisansüstü	,57738	,23991	,268	
İlkokul	Okuma-yazma yok	-,26447	,20727	,973	2 <5
	Ortaokul	-,10546	,09371	,989	2 < 6
	Lise	-,16958	,08669	,549	
	Üniversite	-,52570	,09293	,000*	
	Lisansüstü	-,84186	,15819	,000*	
Ortaokul	Okuma-yazma yok	-,15901	,20326	1,000	3<5
	İlkokul	-,10546	,09371	,989	3<6
	Lise	-,06412	,07661	1,000	
	Üniversite	-,42024	,08361	,000*	
	Lisansüstü	-,73639	,15291	,000*	

Tablo 53 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Anne Eğitim Durumu	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Lise	Okuma-yazma yok	-,09489	,20012	1,000	4<5
	İlkokul	,16958	,08669	,549	4 <6
	Ortaokul	,06412	,07661	1,000	
	Üniversite	-,35612	,07566	,000*	
	Lisansüstü	-,67227	,14871	,000*	
Üniversite	Okuma-yazma yok	,26122	,20290	,971	5>2
	İlkokul	,52570	,09293	,000*	5>3
	Ortaokul	,42024	,08361	,000*	5>4
	Lise	,35612	,07566	,000*	
	Lisansüstü	-,31616	,15243	,475	
Lisansüstü	Okuma-yazma yok	,577768	,23991	,268	6>1
	İlkokul	,84186	,15819	,000*	6>2
	Ortaokul	,73639	,15291	,000*	6>3
	Lise	,67227	,14871	,000*	6>4
	Üniversite	,31616	,15243	,475	

1: Okuma-yazma yok **2:** İlkokul **3:** Ortaokul **4:** Lise **5:** Üniversite **6:** Lisansüstü

Tablo 53’da görüldüğü gibi, baba eğitim durumu değişkeni açısından, ilkokul düzeyi ile üniversite ve lisansüstü arasında üniversite ve lisansüstü lehine farklılaşmaktadır. Ortaokul düzeyi ile üniversite ve yüksek lisans /doktora arasında üniversite ve yüksek lisans /doktora lehine farklılaşmaktadır. Lise düzeyi ile üniversite ve lisansüstü arasında üniversite ve lisansüstü lehine anlamlı farklılık vardır. Üniversite düzeyi ile ilkokul, ortaokul, lise arasında, üniversite lehine anlamlı farklılık vardır. Lisansüstü düzeyi ile okuma-yazma yok, ilkokul, ortaokul, lise arasında üniversite lehine farklılaşma vardır.

- g) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı puanlarında anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54’dedir.

Tablo 54. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Yabancı Dildeki Özyeterlik Algısı Puanlarının Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	39, 691	5	7,938	10, 880	,000*
Gruplar içi	652, 266	894	,730		
Toplam	691, 957	899			

***p < .05**

Tablo 54’de görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında anne mesleği değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $F= 10,880$, $p < .05$. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları tablo 55 ‘de verilmiştir.

Tablo 55. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları

Gruplar	Anne Mesleği	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Ev hanımı	İşçi	,14510	,11869	,222	1 < 4
	Çiftçi	,10601	,21653	,625	1>5
	Serbest Meslek	-,33700	,10201	,001*	
	Memur	-,46121	,07646	,000*	
	Esnaf/Tüccar	,36043	,19434	,064	
İşçi	Ev hanımı	,14510	,11869	,222	2 < 4
	Çiftçi	-,03909	,24166	,872	2 < 5
	Serbest Meslek	-,48210	,14805	,001*	
	Memur	-,60931	,13176	,000*	
	Esnaf/Tüccar	,21533	,22199	,332	
Çiftçi	Ev hanımı	-,10601	,21653	,625	3 > 5
	İşçi	,03909	,24166	,872	
	Serbest Meslek	-,44301	,23392	,059	
	Memur	-,57022	,22396	,011*	
	Esnaf/Tüccar	,25441	,28650	,375	
Serbest Meslek	Ev hanımı	,33700	,10201	,001*	4 > 1
	İşçi	,48210	,14805	,001*	4> 2
	Çiftçi	,44301	,23392	,059	4> 6
	Memur	-,12721	,11696	,277	
	Esnaf/Tüccar	,69743	,21354	,001*	
Memur	Ev hanımı	,46421	,07646	,000*	5<1
	İşçi	,60931	,13176	,000*	5<2
	Çiftçi	,57022	,22396	,011*	5<3
	Serbest Meslek	,12721	,11696	,277	5<6
	Esnaf/Tüccar	,83463	,20258	,000*	

Tablo 55 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine Göre Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları

Gruplar	Anne Mesleği	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Esnaf/Tüccar	Ev hanımı	-,36043	,19434	,064	6<4
	İşçi	-,21533	,22199	,332	6<5
	Çiftçi	-,25441	,28650	,375	
	Memur	-,69743	,21354	,001*	
	Serbest Meslek	,83463	,20258	,000*	

1: Ev Hanımı 2: İşçi 3: Çiftçi 4: Serbest Meslek 5: Memur 6: Esnaf/Tüccar

Tablo 55’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin yabancı dildeki öz yeterlilik algısı anne mesleği değişkenine göre, annesi ev hanımı, serbest meslek ve memur arasında serbest meslek sahibi olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Yine öğrencilerin annesi İşçi olanlar ile, serbest meslek ve memur olanlar arasında serbest meslek sahibi olanlar lehine farklılaşmaktadır. Annesi çiftçi olanlarla memur olanlar arasında, çiftçi lehine farklılaşmaktadır. Annesi Serbest meslek, ev hanımı, işçi, esnaf/tüccar olanlar arasında serbest meslek lehine farklılaşma vardır. Yine annesi memur, ev hanımı, işçi, çiftçi, esnaf/tüccar olanlar arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılık vardır. Yine annesi Esnaf/tüccar, memur ve serbest meslek arasında memur ve serbest meslek lehine anlamlı farklılaşma vardır.

h) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik puanlarında baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 56’dadır.

Tablo 56. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1,230	5	,246	,904	,477
Gruplar içi	243,252	894	,272		
Toplam	244,482	899			

***p < .05**

Tablo 56’da görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında baba mesleği değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. $F= 904$, $p < .05$.

- i) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı puanlarda aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 57’dadır.

Tablo 57. Lise öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dildeki Özyeterlik Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	64,477	5	10,746	15,293	,000*
Gruplar içi	627,480	894	,703		
Toplam	691,957	899			

***p < .05**

Tablo 57’de görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında aile gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $F= 15, 293$, $p < .05$. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Tamhane testi sonuçları tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Lise Düzeyi	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
1000 TL ve altı	1000-2000TL	-,00629	,13145	,962	1<5
	2000-3000TL	,11990	,13184	,363	1<6
	3000-4000TL	-,08086	,13638	,553	
	4000-5000TL	-,21534	,15358	,161	
	5000-6000TL	-,41815	,15206	,006*	
	6000TL üzeri	-,93224	,16140	,000*	
1000-2000TL	1000TL altı	,00629	,13145	,962	2 <6
	1000-2000TL	,12619	,07734	,103	2< 7
	3000-4000TL	,07457	,08484	,380	
	4000-5000TL	-,20905	,11039	,059	
	5000-6000TL	-,41186	,10827	,000*	
	6000TL üzeri	-,92595	,12104	,000*	

Tablo 58 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Lise Düzeyi	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
2000-3000TL	1000TL altı	-,11990-	,13184	,363	3 <4
	1000-2000TL	-,12619	,07734	,103	3<5
	3000-4000TL	,07457	,08544	,019*	3<6
	4000-5000TL	,20905	,11085	,003*	3<7
	5000-6000TL	-,41186	,10874	,000*	
	6000TL üzeri	-,92595	,12146	,000*	
3000-4000TL	1000TL altı	,08086	,13638	,553	4<6
	1000-2000TL	,07457	,08484	,380	4<7
	2000-3000TL	,20076	,08544	,019	
	4000-5000TL	-134448	,11621	,247	
	5000-6000TL	-,33729-,85138	,11420	,003*	
	6000TL üzeri		,12637	,000*	
4000-5000TL	1000TL altı	,46421	,07646	,000*	5>1
	1000-2000TL	,60931	,13176	,000*	5>2
	2000-3000TL	,57022	,22396	,011*	5>3
	3000-4000TL	,12721	,11696	,277	
	6000TL üzeri	,83463	,20258	,000*	5<6

Tablo 58 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Lise Düzeyi	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
5000-6000TL	1000TL altı	,41815	,19434	,006	6 >2
	1000-2000TL	,41186	,22199	,000*	6>3
	2000-3000TL	,53805	,28650	,000*	6>4
	3000-4000TL	,33729	,21354	,003*	6<7
	4000-5000TL	,20281	,20258	,131	
	6000TL üzeri	-,51409	,14316	,000*	
6000TL ve üzeri	1000TL altı	,93224	,16140	,000	7>2
	1000-2000TL	,92595	,12104	,000*	7>3
	2000-3000TL	1,05125	,12146	,000*	7>4
	3000-4000TL	,85138	,12637	,000*	7>5
	4000-5000TL	,71690	,14476	,000*	7>6
	5000-6000TL	,51409	,14316	,000*	

1: 1000 TL altı, **2:** 1000- 2000 TL, **3:** 2000-3000TL, **4:** 3000-4000TL, **5:** 4000-5000TL **6:** 5000-6000TL **7:** 6000TL ve üzeri

Tablo 58’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin yabancı dildeki özyeterlik algısı puanlarında aile gelir düzeyi değişkenine göre, 1000 TL ve altı, 5000-6000 TL ve 6000 TL ve üzeri gelir düzeyi arasında, 5000-6000TL ve 6000TL ve üzeri gelir düzeyi lehine anlamlı farklılık vardır. 1000 TL gelir düzeyi ile,5000-6000 TL ve 6000 TL ve üzeri gelir düzeyi arasında, 5000-6000TL ve 6000Tl ve üzeri lehine anlamlı farklılık vardır. 2000-3000TL gelir düzeyi ile, 3000-4000TL, 4000-5000TL, 5000-6000TL, 6000TL üzeri arasında, 3000-4000TL, 4000-5000TL, 5000-6000TL,6000TL üzeri

lehine anlamlı farklılık vardır. 3000-4000TL gelir düzeyi ile 5000-6000TL ve 6000 üzeri arasında, 5000-6000TL ve 6000 üzeri lehine anlamlı farklılık vardır. 4000-5000TL gelir düzeyi ile, 1000 TL ve altı, 1000- 2000 TL, 2000-3000TL, 6000TL ve üzeri arasında, 6000TL ve üzeri lehine anlamlı farklılaşma vardır. 5000-6000TL gelir düzeyi ile, 1000- 2000 TL, 2000-3000TL, 3000-4000TL, 6000TL ve üzeri arasında ,6000TL ve üzeri lehine anlamlı farklılaşma vardır. 6000TL ve üzeri gelir düzeyi ile, 1000- 2000 TL, 2000-3000TL, 3000-4000TL, 4000-5000TL, 5000-6000TL arasında, 6000 ve üzeri lehine anlamlı farklılık vardır.

- j) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik puanlarında haftalık ders çalışma saatleri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 59’dedir.

Tablo 59. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Algı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	54, 400	5	10,880	15,256	,000*
Gruplar içi	637,557	894	,713		
Toplam	691,957	899			

*p <.05

Tablo 59’da görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında ders çalışma saatleri değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. $F= 15, 256$, $p < .05$. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan Tamhane testi sonuçları tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Çalışma Saatleri	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Hiç çalışmıyorum	1-2 saat	-,14966	,06121	,200	1 < 3
	3-4 saat	-,35289	,10254	,012*	1 < 4
	4-5 saat	-,60493	,17645	,030*	1 < 6
	5-6 saat	-,53557	,17698	,069	
	6 saatten fazla	,92216	,13866	,000*	
1-2 saat	Hiç çalışmıyorum	,14966	,06121	,200	2 < 6
	3-4saat	-,20323	,10000	,495	
	4-5 saat	-,45528	,17499	,205	
	5-6 saat	,38591	17552	,416	
	6 saatten fazla	,77250	,13679	,000*	
3-4saat	Hiç çalışmıyorum	,35289	,10254	,012*	3 > 1
	1-2 saat	,20323	,10000	,495	
	4-5 saat	-,25204	,19336	,965	
	5-6 saat	,18268	19385	1,000	
	6 saatten fazla	-,56927	,15962	,906	

Tablo 60 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının Tamhane Sonuçları

Gruplar	Çalışma Saatleri	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
4-5 saat	Hiç çalışmıyorum	,60493	,17645	,069	
	1-2 saat	,45528	,17499	,416	
	3-4 saat	,25204	,19336	,998	
	5-6 saat	,06936	,24124	1,000	
	6 saatten fazla	-,38659	,21515	,701	
5-6 saat	Hiç çalışmıyorum	,53557	,17698	,069	
	1-2 saat	,38591	,17552	,416	
	3-4 saat	,18268	,19385	,998	
	4-5 saat	-,06936	,24124	1,000	
	6 saatten fazla	-,38659	,21515	,701	
6 saatten daha fazla	Hiç çalışmıyorum	,92216	,13866	,000*	6>1
	1-2 saat	,77250	,13679	,000*	6>2
	3-4 saat	,58927	,15962	008*	6>3
	4-5 saat	,31723	,21471	,906	
	5-6 saat	,38659	,21515	,701	

1: Hiç çalışmıyorum, **2:** 1-2 saat, **3:** 3-4saat, **4:** 4-5 saat, **5:** 5-6 saat **6:** 6 saatten daha fazla

Tablo 60’de görüldüğü gibi, ders çalışma saatleri değişkenine göre, hiç çalışmıyorum ile, 3-4 saat, 4-5 saat, 6 ve üzeri saat arasında, 3-4 saat, 4-5 saat, 6 ve üzeri lehine anlamlı farklılaşma vardır. 1-2 saat çalışanlar ile, 1-2 saat ve 6 saatten daha fazla arasında, 6 saatten daha fazla lehine anlamlı farklılık vardır. 3-4 saat çalışanlar ile, 3-4 saat ve hiç çalışmıyorum arasında, 3-4 saat çalışanlar lehine anlamlı farklılık vardır. 6 saatten daha fazla çalışanlar ile hiç çalışmıyorum, 1-2 saat, 2-3 saat arasında, 6 saatten fazla çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır.

- k) Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algı puanlarında İngilizce öğrenme amaçları değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonuçları Tablo 61’dedir.

Tablo 61. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dildeki Öz yeterlik Algısı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	125,669	6	20,945	33,029	,000*
Gruplar içi	566,288	893	,634		
Toplam	691,957	899			

*p < .05

Tablo 61’de görüldüğü gibi, yabancı dil özyeterlik algılarında İngilizce öğrenme amaçları değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. F= 33, 029, p < .05. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 62 ‘de verilmiştir.

Tablo 62. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları

Gruplar	Çalışma Saatleri	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Dersten geçmek	Yabancılarla iletişim	,68313	,08339	,000*	1<2
	İyi bir iş bulmak	-,47824	,08177	,000*	1<3
	Yurt dışına gitmek	-1,04520	,09036	,000*	1<4
	Kariyer yapmak	-,83148	,09062	,000*,	1<5
	Kararsızım	-,30841	,10561	004*	1<6
	Diğer	-,99219	,12301	,000*	1<7
Yabancılarla iletişim kurmak	Dersten geçmek	,68313	,08339	,000*	2>1
	İyi bir iş bulmak	,20488	,09080	,024*	2>3
	Yurt dışına gitmek	-,36207	,09860	,000*	2<4
	Kariyer yapmak	-,14835	,09884	,134	2>6
	Kararsızım	,37472-	,11274	,001*	2<7
	Diğer	,30907	,12919	,017*	
İyi bir iş bulmak	Dersten geçmek	,47824	,08177	,000*	3>1
	Yabancılarla iletişim	-,20488	,09080	,024*	3<2
	Yurt dışına gitmek	-,56695	,09724	,000*	3<4
	Kariyer yapmak	-,35324	,10479	,000*	3<5
	Kararsızım	,16983	,11799	,128	3<7
	Diğer	-,51395	,13379	,000*	

Tablo 62 (Devamı). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları

Gruplar	Çalışma Saatleri	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Yurt dışına gitmek	Dersten geçmek	1,04520	,09036	,000*	4>1
	İyi bir iş bulmak	,36207	,09860	,000*	4>2
	Yabancılarla iletişim	,56695	,09724	,000*	4>3
	Kariyer yapmak	,21372	,10479	,042*	4>5
	Kararsızım	,73678	,11799	,000*	4>6
	Diğer	,05300	,13379	,692	4>7
Kariyer yapmak	Dersten geçmek	,83148	,09062	,000*	5>1
	İyi bir iş bulmak	,14835	,09884	,134	5>3
	Yurt dışına gitmek	,35324	,09748	,000*	5<4
	Yabancılarla iletişim	-,21372	,10479	,042*	5>6
	Kararsızım	,52307	,11819	,000*	5<7
	Diğer	-,16071	,13397	,231	
Kararsızım	Dersten geçmek	,30841	,10561	,004*	6>1
	İyi bir iş bulmak	-,37472	,11274	,001*	6<2
	Yurt dışına gitmek	-,16983	,11155	,128	6<4
	Yabancılarla iletişim	,73678	,11799	,000*	6<5
	Kariyer yapmak	-,52307	,11819	,000*	6<7
	Diğer	-,68378	,14453	,000*	

Tablo 62 (Devamı). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dil Özyeterlik Puanlarının LSD Sonuçları

Gruplar	Çalışma Saatleri	Ortalama Fark	sh	p	A.F.
Diğer	Dersten geçmek	,99219	,12301	,000*	7>1
	İyi bir iş bulmak	,30907	,12919	,017*	7>2
	Yurt dışına gitmek	,51395	,12815	,000*	7>3
	Yabancılarla iletişim	-,05300	,13379	,692	7>6
	Kariyer yapmak	16071	,13397	,231	
	Kararsızım	,68378	,14453	,000*	

1: Dersten geçmek, **2:** yabancılarla iletişim kurmak, **3:** İyi bir iş bulmak, **4:** Yurt dışına gitmek, **5:** Kariyer yapmak, **6:** Kararsızım, **7:** Diğer

Tablo 62’de görüldüğü gibi, İngilizce öğrenme amaçlarına değişkeni, dersten geçmek amacı ile yabancılarla iletişim, İyi bir iş bulmak, Yurt dışına gitmek, Kariyer yapmak, Kararsızım, diğer arasında, diğer lehine anlamlı farklılaşma vardır. Yabancılarla iletişim kurma amacı ile, İyi bir iş bulmak, Yurt dışına gitmek, dersten geçmek, Kararsızım, diğer arasında, diğer lehine anlamlı farklılık vardır. İyi bir iş bulmak amacı ile, İyi bir iş bulmak, Yurt dışına gitmek, dersten geçmek, yabancılarla iletişim kurma, diğer arasında, diğer, yurt dışına gitme, yabancılarla iletişim kurma, kariyer yapma lehine anlamlı farklılık vardır. Yurt dışına gitmek amacı ile, İyi bir iş bulmak, Yurt dışına gitmek, dersten geçmek, yabancılarla iletişim kurma, diğer arasında, yurt dışına gitmek lehine anlamlı farklılık vardır. Kariyer yapmak amacı ile dersten geçmek, yurt dışına gitmek, yabancılarla iletişim kurmak, kararsızım arasında, diğer lehine anlamlı farklılık vardır. Kararsızım amacı ile dersten geçmek, iyi bir iş bulmak, yabancılarla iletişim kurmak, diğer arasında diğer lehine anlamlı farklılık

vardır. Diğer öğrenme amacı ile dersten geçmek, iyi bir iş bulmak, yurt dışına gitmek, kararsızım arasında, diğer lehine anlamlı farklılık vardır.

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

“Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeyleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problemi test etmek üzere basit korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 63’de verilmiştir.

Tablo 63. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce ile Yabancı Dil Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	Yabancı Dil Özyeterlik Algısı
Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	Korelasyon	1,00	-, 013
	P		,691
	N	900	900
Yabancı Dil Özyeterlik Algısı	Korelasyon	-, 013	1,00
	P	,691	
	N	900	900

***p<,01**

Tablo 63 incelendiğinde yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r = ,691$; $p > ,01$) .

6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

“Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dildeki özyeterlik algıları arasındaki ilişki;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Lise türleri,
- c) Hazırlık okuma durumuna,
- d) Sınıf düzeyine,
- e) Anne eğitim durumuna,
- f) Baba Eğitim durumuna,
- g) Anne mesleğine,
- h) Baba mesleğine,
- i) Aile gelir düzeyine,
- j) Haftalık ders çalışma saatlerine,
- k) İngilizce öğrenme amaçlarına göre anlamlı mıdır?

Şeklinde ifade edilen alt problemi test etmek için basit kısmi korelasyon analizi yapılmıştır. Her bir değişken için ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- a) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının cinsiyete göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 64’de gösterilmiştir.

Tablo 64. Lise öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri ile Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Cinsiyet		N	$\bar{X}$	S	r	p
Kadın	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	569	2,70	,509	,055**	,186
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,90	,833		
Erkek	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	331	2,56	,530	-,101**	,066
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,96	,948		

****p<,01**

Tablo 64’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=,055$, $p<,01$). Erkek öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur ($r= -,101$, $p<,01$).

- b) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının resmi/özel lise durumuna göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 65’de gösterilmiştir.

Tablo 65. Lise Öğrencilerinin Resmi/ özel Lise Durumu Değişkenine Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Resmi/Özel Lise		N	$\bar{X}$	S	r	p
Resmi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	677	2,67	,536	,035**	,357
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,90	,844		
Özel	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	223	2,60	,470	-,153**	,022
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,98	,968		

****p<,01**

Tablo 65’ de görüldüğü gibi resmi liselerde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=,035$, $p<,01$). Özel liselerde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r= -,153$ $p<,01$).

Tablo 66. Lise Öğrencilerinin Lise Türleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Lise Türü		N	$\bar{X}$	S	r	p
Anadolu Lisesi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	299	2,67	,512	-,190**	,001
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,02	,882		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	337	2,70	,536	,084	,126
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,64	,742		
Fen Lisesi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	59	2,55	,436	-,189	,152
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,71	,858		
Sosyal Bilimler Lisesi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	106	2,65	,459	-,175	,072
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,36	,849		
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Yabancı Dil Kalıplaşmış düşünce	99	2,51	,579	,299*	,003
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,64	,789		

****p< ,01**

Tablo 66’ da görüldüğü gibi Anadolu lisesesinde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algıları puanları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=-,190$, $p< ,01$). Anadolu İmam Hatip lisesinde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış

düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algıları puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=,299$, $p<,01$). Diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin iki ölçek puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilememiştir.

- c) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının hazırlık okuma durumuna göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 67’de gösterilmiştir.

Tablo 67. Lise Öğrencilerinin Hazırlık Okuma Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Hazırlık Okuma Durumu		N	$\bar{X}$	S	r	p
Hazırlık Okudum	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	141	2,62	,511	,049**	,563
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,23	,913		
Hazırlık Okumadım	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	759	2,66	,523	-,021**	,563
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,87	,859		

****p<,01**

Tablo 67’ de görüldüğü gibi hazırlık okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=,049$, $p<,01$). Hazırlık okumayan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil

özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = -.021$, $p < .01$).

- d) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının sınıf düzeyine göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68. Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Sınıf Düzeyi		N	$\bar{X}$	S	r	p
9. sınıf	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	322	1,00	,516	-,011	,849
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,63	,898		
10. sınıf	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	320	2,00	,525	-,047	,407
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,72	,874		
11. sınıf	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	180	3,00	,502	-,132	,078
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,64	,793		

Tablo 68 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Sınıf Düzeyi		N	$\bar{X}$	S	r	p
12. sınıf	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	78	4,00	,540	,185	,106
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,51	,790		

****p<,01**

Tablo 68’ de görüldüğü gibi 9., 10., 11., ve 12. sınıf öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında ilişki bulunamamıştır. ($r= ,242$, $p<,01$).

- e) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının anne eğitim durumuna göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 69’da gösterilmiştir.

Tablo 69. Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki

Anne Eğitim Durumu		N	$\bar{X}$	S	r	p
Okuma-yazma yok	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	25	2,63	,534	,415**	,039
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,39	,613		
İlkokul	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	182	2,67	,536	,128	,085
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,75	,741		
Ortaokul	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	200	2,71	,523	,031	,660
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,73	,828		
Lise	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	284	2,66	,507	-,082	,170
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,89	,879		
Üniversite	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	173	2,59	,475	-,141	,064
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,31	,859		

Tablo 69 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Anne Eğitim Durumu		N	$\bar{X}$	S	r	p
Lisansüstü	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	36	2,50	,698	,040	,818
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,60	1,03		

****p<,01 * p<,05**

Tablo 69’ da görüldüğü gibi anne eğitim durumu değişkenine göre annesi okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur ($r= 415$, $p <,01$). Lise öğrencilerinin her iki ölçek puanları arasında iki anne eğitim durumlarında iki ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- f) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının baba eğitim durumuna göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 70’de gösterilmiştir.

Tablo 70. Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Okuma-yazma yok	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	21	2,86	,653	,517	,016
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,92	,890		
İlkokul	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	109	2,64	,514	,294**	,002
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,65	,735		
Ortaokul	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	174	2,65	,516	-,031	,686
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,76	,787		
Lise	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	303	2,70	,490	-,062	,281
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,82	,835		
Üniversite	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	245	2,60	,514	-,134	,036
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,18	,915		

Tablo 70 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Baba Eğitim Durumu		N	$\bar{X}$	S	r	p
Lisansüstü	Yabancı Dil Kalıplaşmış düşünce	48	2,60	,677	-,041	,780
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,49	,975		

****p<,01**

Tablo 70’ de görüldüğü gibi baba eğitim durumu değişkenine göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r= 294$, $p<,01$). Diğer öğrenim durumlarına göre yabancı dile yönelik düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- g) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının anne mesleği durumuna göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo 71. Lise Öğrencilerinin Anne Mesleği Değişkenine göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Ev hanımı	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	567	2,66	,528	,005	,897
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,83	,832		
İşçi	Yabancı Dil Kalıplaşmış düşünce	57	2,62	,599	,021	,876
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,68	,892		
Çiftçi	Yabancı Dil Kalıplaşmış düşünce	16	2,78	,497	,539**	,031
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,72	,763		
Serbest meslek	Yabancı Dil Kalıplaşmış düşünce	80	2,64	,486	-,245**	,340
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,17	,932		
Memur	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	160	2,61	,501	-,076	,340
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,29	,895		
Esnaf/Tüccar	Yabancı Dil Kalıplaşmış düşünce	20	2,83	,352	-,026	,913
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,47	,740		

****p<,01**

Tablo 71’ de görüldüğü gibi anne mesleği değişkenine göre annesi çiftçi olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= 539$, $p<,01$). Anne mesleği serbest meslek olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r= -,245$, $p<,01$). Diğer anne meslek türlerinde öğrencilerin iki ölçek puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilememiştir.

ı) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının baba mesleği durumuna göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 72’de gösterilmiştir.

Tablo 72. Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Baba Mesleği		N	$\bar{X}$	S	r	p
Çalışmıyor	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	44	2,68	,670	,189	,220
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,10	,832		
İşçi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	193	2,66	,504	,112	,120

Tablo 72 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Baba Mesleği Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Baba Mesleği		N	$\bar{X}$	S	r	p
İşçi	Yabancı Dil Özyeterlik		2,70	,801		
Çiftçi	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	23	2,71	,523	,295	,172
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,94	,674		
Serbest meslek	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	307	2,66	,519	-,077	,181
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,01	,873		

****p<,01**

Tablo 72’ de görüldüğü gibi baba mesleği değişkenine göre öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- h)** Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının aile gelir düzeyine göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 73’de gösterilmiştir.

Tablo 73. Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

1000TL altı	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	49	2,74	,624	,145	,319
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,82	,984		
1000-2000TL	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	239	2,66	,499	,041	,526
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,83	,807		
2000-3000TL	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	231	2,68	,512	,056	,398
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,70	,857		
3000-4000TL	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	165	2,67	,493	-,162**	,038
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,90	,804		
4000-5000TL	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	76	2,67	,459	,162	,162
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,03	,825		
5000-6000TL	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	80	2,58	,645	-,016	,887
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,24	,858		

Tablo 73 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Aile Gelir Düzeyi		N	$\bar{X}$	S	r	p
6000TL ve üzeri	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	60	2,48	,492	-,299	,020
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,75	,832		

****p<,01 p<,05**

Tablo 73’ de görüldüğü gibi aile gelir düzeyi değişkenine göre gelir düzeyi 3000-4000 TL olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -,162$, $p <,01$). Diğer gelir düzeyleri arasında öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- i) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının haftalık ders çalışma saatlerine göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 74’de gösterilmiştir.

Tablo 74. Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki

Ders Çalışma Saatleri		N	$\bar{X}$	S	r	p
Hiç çalışmıyorum	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	393	2,67	,552	-,101**	,045
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,75	,915		
1-2 saat	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	316	2,66	,507	,041	,526
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,90	,714		
3-4 saat	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	81	2,67	,473	,116**	,039
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,10	,824		
4-5 saat	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	24	2,74	,481	-,117	,297
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,35	,834		
5-6 saat	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	30	2,57	,413	,197	,296
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,28	,935		

Tablo 74 (Devamı). Lise Öğrencilerinin Haftalık Ders Çalışma Saatleri Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Ders çalışma saatleri		N	$\bar{X}$	S	r	p
6 saatten daha fazla	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	56	2,51	,503	,127	,351
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,67	,978		

****p<,01**

Tablo 74’ de görüldüğü gibi haftalık ders çalışma saatleri değişkenine göre, hiç çalışmayan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,101$, $p<,01$). Diğer çalışma saatleri ile öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- j) Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki korelasyon puanının İngilizce öğrenme amaçlarına göre, değişip değişmediğini test etmek için yapılan korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulguları Tablo 75’de gösterilmiştir.

Tablo 75. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri İle Yabancı Dil Özyeterlik Alguları Arasındaki İlişki

İngilizce Öğrenme Amaçları		N	$\bar{X}$	S	r	p
Dersten geçmek	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	235	2,62	,589	,087	,185
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,40	,797		
Yabancılarla İletişim kurmak	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	149	2,66	,463	,019	,817
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,09	,759		
İyi bir iş bulmak	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	159	2,74	,471	-,073	,363
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,88	,731		
İyi bir iş bulmak	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	159	2,74	,471	-,073	,363
	Yabancı Dil Özyeterlik		2,88	,731		
Yurt dışına gitmek	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	116	2,66	,546	-,076	,419
	Yabancı Dil Özyeterlik		3,45	,855		

Tablo 75 (Devamı). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Amaçları Değişkenine Göre, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Düzeyleri ile yabancı Dil ÖzYeterlik Alguları Arasındaki İlişki

İngilizce Öğrenme Amaçları		N	$\bar{X}$	S	r	p
Kariyer yapmak	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	115	2,64	,426	-,150	,110
	Yabancı Dil ÖzYeterlik		3,23	,870		
Kararsızım	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	75	2,73	,550	,054	,645
	Yabancı Dil ÖzYeterlik		3,71	,735		
Diğer	Yabancı Dil Kalıplaşmış Düşünce	51	2,42	,525	-,140	,326
	Yabancı Dil ÖzYeterlik		3,39	,860		

****p<,01**

Tablo 75’ de görüldüğü gibi İngilizce öğrenme amacı değişkenine göre, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algıları arasındaki ilişki ve ilişki puanlarının belirlenen bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil kalıplaşmış düşünce düzeyi 2,65 ortalama ile kısmen katılıyorum aralığındadır. Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri orta düzeydedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin “değiştirme gayreti”, “keşkecilik”, “kutuplaştırma”, “toptancılık” ve “aşırı fedekarcılık” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ölçeğin “aşırı genelleme”, “keşkecilik”, “mutalakacılık” ve “kişiselleştirme” alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla kalıplaşmış düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Wright (2002) çalışmasında dil öğreniminde düşünce kalıplarının kullanımında cinsiyetler arasında farklılık olmadığını belirtmiş ve cinsiyet farklılığından çok, kişilerdeki öz-güven eksikliğinin dil öğretiminde düşünce kalıplarının kullanımında etkili olabileceği sonucuna varmıştır. Bu sonuç cinsiyet değişkenine göre ölçeğin anlamlı farklılığın olmadığı alt boyutlarında bu araştırmayı desteklemektedir. Ancak Williams ve Best (1990) ve Schneider (2005) yaptıkları çalışmalarda dil öğretiminde erkeklerin kadınlara göre daha fazla kalıplara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, ölçeğin anlamlı farkın kadın öğrencilerin lehine çıktığı alt boyutları ile farklılık göstermektedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde resmi ya da özel lisede öğrenim görme değişkenine göre, “aşırı genelleme”, “değiştirme gayreti”, “kutuplaştırma”, “toptancılık”, “kişiselleştirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık

yoktur. Ancak ölçeğin “keşkecilik”, “mutlakacılık” ve “aşırı fedekarcılık” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri Lise türü değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Houghton (2010), öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerin avantajlarını ve dez avantajlarını değerlendirmeleri ve potansiyel güçlükleri yenmeleri gerektiğini ve deneyimsel öğrenmenin, bilişsel farkındalık ve kalıplaşmış düşüncelerin kontrolü için iyi bir yol olduğunu belirtmiştir. Lise türleri arasında, deneyimsel öğrenme yöntemleri arttırılarak, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin azaltılması önemlidir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde hazırlık okuyup okumama değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde ölçeğin “kutuplaştırma alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde sınıf düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde, 9., 10., 11., ve 12. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine bu anlamlı farklılığın 9. ve 11. sınıflar lehine olduğuanlaşılmıştır. Schneider (2005), yaşlara göre kalıplaşmış düşüncelerin farklılık gösterdiğini; yaş arttıkça kalıplaşmış düşüncelerin arttığını belirtmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anne eğitim durumu değişkenine göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık eğitim düzeyi üniversite ve lisansüstü eğitim mezunu olanların lehinedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, baba eğitim durumu değişkenine göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşmanın kaynağı üniversite ve lisansüstü mezunu olanların lehinedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anne mesleği değişkenine göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde

anlamli farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmanın aksine, Ekşi (2009) yabancı dil eğitimi, ön yargı ve stereotipleme isimli çalışmasında, annesi ev hanımı olan öğrencilerin daha fazla geleneksel, tutucu kalıplara sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, baba mesleği değişkenine göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamli bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, baba mesleğinin yabancı dildeki kalıplaşmış düşünceleri etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, aile gelir düzeyi değişkenine göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, anlamli bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmanın aksine, Ekşi (2009) yabancı dil eğitimi, ön yargı ve stereotipleme isimli çalışmasında, ailesi düşük ve orta gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha fazla geleneksel ve kalıplaşmış düşüncelere sahip olduğu görüşüne sahip olduklarını belirtmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, haftalık ders çalışma saatleri değişkenine göre, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamli bir farklılık yoktur.

Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde, İngilizce öğrenme amacı değişkenine göre incelendiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerde anlamli bir farklılık vardır. Bu farklılığın dersten geçmek, iyi bir iş bulmak ve yabancılarla iletişim kurmak lehinedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarına ilişkin dağılımlarına bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda lise öğrencilerinin 2,92 ortalama ile “kısmen katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Akkaş ve Baysal (2016) çalışmalarında öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ölçeğinde “kısmen katılıyorum” aralığında olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algıları orta düzeydedir. Aktaş ve İşigüzel (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özyeterlik algısını orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Kanadlı ve Bağçeci (2015) yaptığı

çalışmada, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ocak ve Baysal (2016) çalışmalarında öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları ölçeğinde kısmen katılıyorum aralığında olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın aksine Torres (2011) çalışmasında yabancı dil öğrenenlerin yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Lise öğrencilerini yabancı dil özyeterlik algısı, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Banyadi, Nikou ve Sahbaz (2012), Çubukçu (2008), Çimen (2011), Cheung (2008) yaptıkları yabancı dil özyeterlik çalışmasında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedirler ve bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak Mahyuddin vd., (2006), Oğuz ve Baysal (2015), Ocak ve Baysal (2016) çalışmalarında öğrencilerin özyeterlik algılarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Memduhoğlu ve Çelik (2015), özyeterlik ölçeğinde sadece “konuşma” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Duman (2007) ve Wang ve diğ. (2013), Gürbüz Türk ve Şad (2009) yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin özyeterlik puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Salazar (2005), yaptığı çalışmada erkeklerin kadınlara göre daha fazla özyeterlik algısına sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısı resmi ve özel okulda okuma değişkeni açısından, “okuma”, “yazma”, “dinleme” boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, “Konuşma” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre özel okullarda okuyan öğrenciler daha fazla konuşma özyeterlik algısına sahiptirler. Seraoui (2016) yaptığı çalışmada, öğrenmede rahat ortamların, öğrencilerin özyeterlik algılarını artırarak, konuşma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özel okulların, öğretim ortamlarının donanımlı olması ve İngilizce haftalık ders saatlerinin resmi okullara oranla daha fazla olması, bu öğrencilerin konuşma özyeterlik algılarını artmasına neden olduğu söylenebilir. Liu (2013) yaptığı çalışmada, yabancı insanlarla konuşmanın, konuşma öz yeterliğini arttırdığını bulmuştur. Özel okullarda, yabancı öğretmenlerin çalışması öğrencilerin konuşma öz yeterliğini artırmış olabilir. Lise

öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısı lise türü değişkenine göre, öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık diğer liseler ile Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi lehinedir. Bu çalışmanın aksine Memduhoğlu ve Çelik (2015), Genel lise ve Anadolu lisesi açısından öğrencilerin özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Berberoğlu ve Kalender (2005) yaptıkları çalışmada, lise türleri açısından Fen lisesi ve Anadolu liseslerinin diğer lise türlerine göre daha başarılı olduğunu ve daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada, Fen lisesi öğrencilerinin yüksek özyeterlik algısına sahip olması, bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Schunk ve Meece (2009) okulun öğrencilerin özyeterlik algılarının etkilediğini, akademik olarak kendinden daha başarılı öğrencilerin olduğu okulda öğrenim gören öğrencilerin kendini yetersiz hissettiklerini ve bununla özyeterlik algılarının düşmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık 9. sınıfların lehinedir. Urhan (2013) ve Gürbüz Türk ve Şad (2009) yaptığı özyeterlik çalışmasında, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir. Duman (2007), yaptığı çalışmada 10. Sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 9. Sınıf öğrencilerine oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Hewitt (2008) yaptığı çalışmada yabancı dil özyeterlik algısında, öğrencilerin 3. sınıftaki İngilizce notlarının 8. Sınıftaki notlarının yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık diğer eğitim durumları ile üniversite ve lisansüstü eğitim mezunlarının lehinedir. Çimen (2011) yaptığı çalışmada, bu çalışmanın aksine anne eğitim düzeyinde özyeterlik açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık vardır ve bu farklılık eğitim durumu üniversite ve lisansüstü lehinedir. Çimen (2011) yaptığı çalışmada, bu çalışmanın aksine baba eğitim düzeyinde özyeterlik açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, anne mesleği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın ev hanımı, çiftçi ve serbest meslek lehine olduğu görülmüştür. Schunk ve Meece (2009) ailelerin, öğrencilerin genel özyeterlik algılarının geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ailelerin çocuklarına verecekleri deneyimler, çocuklarının özyeterlik algılarının artmasına ya da azalmasına neden olur. Akademik olarak başarılı, mesleği iyi olan aileler çocuklarına rol model olarak özyeterlik algılarının yükselmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, baba mesleği değişkeni açısından, yabancı dil özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yoktur. Köse (1990) ise çalışmasında, babanın prestijli mesleğinin akademik başarıda etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır ve bu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, aile gelir düzeyi değişkeni açısından, anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık gelir düzeyi 4000-5000 TL ve 6000 TL ve üstü lehinedir. Köse (1990), Sağlam ve Uzun (2015) çalışmalarında sosyo-ekonomik durumun arttıkça akademik başarının arttığı sonucu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın aksine, Çimen (2011), yaptığı çalışmada aile gelir düzeyine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Gahungu (2007) çalışmasında, Fransızca öğrenen öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun düşük olması, kaynak kitapları alamama problemi yabancı dil öğrenmeyi etkileyebileceği sonucuna varmışlardır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, çalışma saatleri değişkeni açısından, anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılığın 3-4 saat ve 6 saatten fazla

çalışanlar lehinedir. Buna göre, çalışma saatleri yüksek olan öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algısı daha yüksektir. Çalışmanın bu bulgusunun aksine, Hewitt (2008) yaptığı çalışmada, ikinci yabancı dil öğretirken harcanan sürenin öğrencilerin akademik öz yeterliğini ve dil başarısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısında, İngilizce öğrenme amaçları değişkeni açısından, anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın yurt dışına gitmek, diğer ve kariyer yapmak lehine olduğu tespit edilmiştir. Gahungu (2007) Fransızca dil öğrenme stratejileri ve özyeterlik çalışmasında, Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme amacını araştırmış ve katılımcıların %25 'i spesifik cevaplar vermiştir. Katılımcıların %58'i belirsiz cevaplar, %17'si ise öğrenme nedeni olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemünde öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yanar (2008) çalışmasında İngilizce özyeterlik ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çubukçu (2008) yabancı dil endişe ölçeği ile özyeterlik ölçeğinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2014) cinsiyet ve hazırlık okumanın özyeterlik inançları, tutum ve yazma başarısını etkilediği ve yaşın özyeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

Ocak ve Akkaş (2016) çalışmasında dil öğrenme stratejileri ile İngilizce özyeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varmışlardır. Gahungu (2007) çalışmasında strateji kullanımı ile özyeterlik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulmuştur. Açıknel (2011) öğrencilerin hafıza ve tekrar stratejileri kullanımı ile İngilizce özyeterlikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Karafil (2015), Sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri arasında ve özyeterlik inancı faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Rey (2009), Üniversite öğrencileri arasında öğrenme inançlarının kontrolü ve öznel rahatlıktan özyeterlik ve memnuniyet ilişkisini incelediği çalışmada, minnettarlık ve kişisel rahatlık hem genel ve akademik özyeterlik hem de öğrenme inançlarıyla pozitif ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Yahia (2014) öğrencilerin özyeterlikleri, motivasyonları ve başarıları arasında karşılıklı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Lencher (2012), günlük planlarda İngilizce öğrenenlerin katılımı ve İngilizce öğrenenlerin öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kapsamlı günlük programa katılım ile üç tip öz- yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Hsieh (2004), ‘Üniversite öğrencileri yabancı dil kurslarında notlarını nasıl açıklar: Atıfların nitelikleri, özyeterlik, dil öğrenme inançları ve başarıları üzerine yaptığı çalışmada, içe dönük özellikler pozitif ilişkiye, dışa dönük özellikler negatif ilişkiye sahip, yetenek ve gayret özelliğiyle pozitif ilişkiye, şans ve öğretmen niteliğiyle negatif ilişkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Shore (2001), İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversitedeki sınıflarda özyeterlik ve çoklu zekâ üzerine yaptığı çalışmada okuma öz yeterliği ile matematiksel- mantıksal zekâ ve kişilerarası zekâ arasında pozitif yönde yüksek korelasyon bulunmuştur. Cook (2013) anadil ortamında İngilizce öğretmenleri ile anadil ile ortak alanda ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler arasında özyeterlik ve dil puanlarında anlamlı bir ilişki yoktur. Arnette (2014) çalışmada öğretmenlerin özyeterlikleri ile öğrenci başarıları arasında ilişki bulunmamıştır. Beck (2014), Öğretmenlerin öz yeterliği ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde lise öğrencilerinin yabancı dil kalıplaşmış düşüncelerle yabancı dil özyeterlik algısı arasındaki korelasyon puanının belirlenen demografik özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Lise öğrencilerinin “yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanı ile yabancı dil özyeterlikleri puanları arasında cinsiyet değişkenine göre, kadın öğrencilerde pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Lise türleri değişkeni açısından resmi liselerde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Özel liselerde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Hazırlık okuyan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Hazırlık okumayan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyi değişkenine göre, 9., 10., 11., ve 12. sınıf düzeyleri yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Anne eğitim durumu değişkenine göre, annesi okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Baba eğitim durumu değişkenine göre, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Anne mesleği değişkenine göre, anne mesleği çiftçi olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı

puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annesi serbest meslekte çalışan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Baba mesleği değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Aile gelir düzeyi değişkenine göre, gelir düzeyi 3000-4000 TL olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Ders çalışma saatleri değişkenine göre, hiç çalışmayan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. İngilizce öğrenme amacı değişkenine göre, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce puanları ile yabancı dil özyeterlik algı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

ÖNERİLER

1. Öğrencilerin kalıplaşmış düşünceleri ve özyeterlik algıları yabancı dildeki başarılarını etkilediğinden, öğrencilerin kalıplaşmış düşünceleri incelenebilir, dile yönelik olan negatif düşüncelerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılarak yabancı dil başarı düzeyleri arttırılabilir. Ayrıca yabancı dil özyeterlik algıları, yapılacak farklı etkinliklerle desteklenerek geliştirilebilir.

2. Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin özyeterlik algılarının okumayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Hazırlık sınıflarının, yaygınlaştırılması sağlanabilir.

3. Anne-baba eğitim durumu öğrencilerin özyeterlik algılarını olumlu etkilediğinden, anne ve babaların eğitim düzeylerinin arttırılması için çalışmalar yapılabilir.

4. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmesinde etkili olan yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerle ilgili alan yazında çalışmalar sınırlı sayıda olduğundan bu konuda daha fazla araştırma yapılmalıdır.

5. Bu araştırma farklı illerde, farklı ölçme araçları kullanılarak, farklı sınıf seviyesindeki öğrencilere uygulanarak, nitel araştırmalarla desteklenip daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkel, M. (2011). *Languages Learning Strategies and Self-efficacy Beliefs as Predictors of English Proficiency in a Language Preparatory School*. (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine ilişkin özyeterlik ağı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal Of Languages Education and Teaching*, 3, 25- 39.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arnette, I. V. B. (2014). *Self- efficacy of Educators and the Achievement of English Language learners*. (Doctoral Thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis. Proquest Dissertations and Thesis. (UMI No. 3617548)
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ball, S. ve Davitz, J. R. (1970). *Psychology of the Educational Process*. London: Mcgraw- Hill Book Company.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Pscychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. <https://www.uky.edu/2/03/> 2017 tarihinde alınmıştır.
- Beck, K. (2014). *Teacher Effectiveness, Teacher Self-efficacy and Student Achievement*. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 3626233)
- Behjoo, B. M. (2013). *The relationship Among Self-efficacy, Academic Self-effiacay, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement*. (Yayımlanmış

- yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Benson, P. Ve Voller, P. (2013). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Routledge.
- Bentz, M. R. (2010). *Is Segregation Warrented? Investigatiing the Sources of Self-Efficacy for Verbal English Acquisition of English Language Learners*. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 3407128)
- Bonyadi, A., Nikou, F. R. ve Shahbaz, S. (2012). The Relationship Between EFL Lerner's Self-efficacy Beliefs and Their Language Learning Strategy Use. *English Language Teaching*, 5 (8), 113-121 doi:10.5539/elt.v5n8p113
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language LeArning and Teaching*. New York: Longman.
- Bushnardo, J. and Dash, G. L. (2001). Perceived in Group and Out Group Stereotypes Among Brazilian Foreign Language Students. *International Journals of Applied Linguistics*, 11 (2), 224-237.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2014). Nicel araştırmalar. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cheung, Y.H. (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study Of Hong Kong And Shangai Primary İn Service Teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 110-123.
- Chularut, P. (2001). *The Influence of concept mapping on achievement, self-regulation And self-effiacay in students of English as a second language*. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 3004889)
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu Lisesi 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Akademik Özyeterlik, Mükemmeliyetçilik Ve Akademik*

- Güdülenmeden Yordanması*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques*. USA: United States of America Library Of Congress Cataloging Publication.
- Cook, V. C. (2013). *The Relationship Between Student Self-Efficacy And English Proficiency In A University Intensive English Program*. (Master's thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 1545627)
- Cook, R. ve Causack, S. (2010). *Gender Stereotyping*. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı Ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çubukçu, F. (2008). Yabancı Dil Öğrenme Endişesi ile Özyeterlik Arasındaki Korelasyon Üzerine Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1) , 148-158
- Değer, M. (2011). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (469-478). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M. E. (Ed.). (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi.
- Duman, B. A. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik Algı Puanlarının Cinsiyet, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, G. (2009). Foreign Language Learning, Prejudice and Stereotyping. *Ekev Akademi Dergisi*, 13 (38), 317- 330.

- Er, M. (2007). *Etkin Öğrenmenin yabancı Dil Benlik Algısı ve İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerindeki Etkililiği*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Freeman, D. L. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Gahungu, O. N. (2007). *The Relationship Among Strategy Use, Self-efficacy, and Language Ability in Foreign Language Learners*. (Doctoral thesis). Retrieved February 12, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 3257728).
- Gerrig, R. J. & Banaji, M.R. (1994). Language and Thought. R. J. Stunberg (Ed.), *Thinking and Problem Solving*. (235-245). Connecticut: Academic Press.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A simple and Reference*. Boston: Pearson.
- Güner, C. (2015). *Eleştirel Düşünme Temelli Eğitimin İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, İngilizce Okuma Öz Yeterlik Düzeyi ve İngilizce Yazma performanları üzerine etkileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüztürk, O. ve Şad, N. H. (2009). Student Teacher's Belief About Teaching And Their Sense Of Self-Efficacy: A Descriptive And Comparative Analysis. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10 (3), 201-226.
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Üzerine bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (163), 44- 52.
- Hacıömeroğlu, G., ve Taşkın, Ç. (2012). Pedagojik Gelişim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Gelişim Düzeyi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 48-68.
- Harris, K. A. (1995). Perceived Stereotypes, Social Context and Second Language Acquisition: A Study of Mexican Immigrants Learning English As a Second Language in the United States. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 9614750).

- Hewitt, L. A. (2008). *The Effects of Bilingual Education on Language, Achievement, And Self-efficacy of Hispanic Students*. (Doctoral thesis). Retrieved February 23, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3347925).
- Hiesh, P. (2004). *How College Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course: the Relationship of Attributions, Self-efficacy Language Learning Beliefs and Achievement*. (Doctoral thesis). Retrieved January 10, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3287756).
- Houghton, S. (2010). Managing Stereotypes Through Experiential Learning. *International Communication Studies*, 19, 182-195.
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180- 203.
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2010). *The theory & Practice of Learning*. London: Routledge.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 98- 12.
- Kannan, R. (2009). Difficulties in Learning English as a Second Language. *Esp World*, 8 (26), 1-4.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, R. (1965). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Türk Dili Matbaası.
- Karafil, B. (2015). *Yüksek Öğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Osman gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kashima, Y., Fiedler, K., ve Freytag, P. (2008). *Stereotype Dynamics*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaya, F. (2016). *Öğrenen öerklığı, özyeterlik ve akademik başarı: Yükseköğretimde Yabancı dil öğrencilerinin bir örnek olay incelemesi*. (Yayımlanmış yüksek

- lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Frakın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post- Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51- 64.
- Kılıç, Ş. (2010). Çocukların Bilime ve Bilim İnsanına Yönelik Tutumları ve Kalıplaşmış Yargıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 439-455.
- Kline, M.W. (2006). The Relationship Between Motivational Variables, Anxiety, Exposure To English, and Language Learning Strategies Among Adults ESL Learners. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 3236520)
- Koç, G. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramları. *Gelişim ve Öğrenme içinde* (234-235). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, G. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramları. *Gelişim ve Öğrenme içinde* (339-340). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Eğitim Psikolojisi içinde* (246-266). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köse, M. R. (1990). Aile Sosyo-ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Hazırlık Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14 (78), 9-18.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.). (2014). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching*. United States of America: McGraw- Hill.
- Lencher, M. J. (2012). *Relations Between English Learners' Participation in an Extended Day Program and Their Self-efficacy*. (Doctoral thesis). Retrieved March, 24, 2017 from Proquest Dissertations and Thesis. (UMI No. 3539582)
- Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2001). Student Motivation and Self-regulation as a Function of Future Time Perspective and Percieved Instrumentality. S. Volet & S. Jarvela (Ed.), *Motivation in learning context*. (s.233- 245). Netherlands: Pergamon.

- Lewis, K. A. B. (2012). Stereotyping In Foreign Language Education. *Social and Behavioral Sciences*, 51, 523-526.
- Little, D. (1994). Autonomy in Language Learning: Some Theoretical and Practical Considerations. A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge.
- Liu, M. (2013). English Bar As a Venue to Boost Students' Speaking Self-efficacy at the Tertiary Level. *English Language teaching*, 6 (12), 27-37.
- Lyons, A., Clark, A., Kashima, Y. and Kurz, T. V. (2008). Cultural Dynamics of Stereotypes Social Network Process and the Perpetuation of Stereotypes. Y. Kashima, K. Friedler and P. Freytag (Ed.). *Stereotype Dynamics*. USA: Lawrence Erlbaum Associates
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. Britain: Longman.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L., Muhamad, M., Noordin, N., & Abdullah, M. (2006). The Relationship Between Students' Self-efficacy and Their Achievement. *Journal Pendidikan*, 21, 61–71.
- Mas, M. E. G. and Ryan, P. M. (2001). Stereotypes of Americans: Foreign Language Learning Research. Retrieved June 10, 2017, from https://www.academia.edu/26238655/Stereotypes_of_Americans_Foreign_Language_Learning_Research.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden 11.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Memduhoğlu, H. B. ve Çelik, Ş. N. (2015). Student Teachers' and University Students' planning to Be Teachers Sense of Self-efficacy Beliefs Towards English. *İnönü Üniversitesi Dergisi*, 16 (2), 17- 32.
- Murcia, M. C. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United Kingdom: Heinle & Heinle Publishers.

- Ocak, G. ve Baysal, E. (2016). Öğrencilerin Dil Stratejileri ve İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 9 1- 110.
- Oğuz, A. Ve Baysal, A. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce öğrenme Kaygıları ile İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 111-117.
- Öz, H. (2005). İkinci Dil Öğrenimi ve Öğretiminde Bilişötesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 147-156.
- Özbay, Y. ve Erkan, S. (Ed.). (2008). Sosyal Öğrenme Kuramı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, K. (2015). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Galata Yayın Dağıtım.
- Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Pamuk, İ. (2014). *The Relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pollock, J. L. (1982). *Language and Thought*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students Majoring in humanities. *Novitas Royal*, 1 (2), 98-111.
- Rey, D. (2009). *The Relationship of gratitude and subjective well-being to self-efficacy And control of learning beliefs among college students*. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3368634)
- Rodriguez, M. S. (2006). *Learning To Appreciate English: An Action Research Reflections On Language Volarization, Self-Efficacy And Meta Linguistic Awareness Of Basic ESL Students At The University Of Purte Rico*. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3287756).

- Salazar, N. L. (2005). *The Self-Efficacy Beliefs Of Young Latino Adults Towards Academic Achievement In English As A Second Language*. (Doctoral thesis). Retrieved February 10, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3201534)
- Schachter, J. (1989). *Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D. (2011). *Learning Theories: An educational Perspective*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Schunk, D. H. and Meece, J. L. (2009). *Students Perceptions in the Classroom*. London: Routledge.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Schneider, D. J. (2005). *The Psychology of Streotyping*. London: The Guilford Process.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Seraoui, H. (2016). The Effect Of Self-Efficacy On The Speaking Skill In English As A Foreign Language. *El-Tawassol Journal*, 46, 241-252.
- Shore, J. R. (2001). *An Investigation Of Multiple Intelligence And Self-Efficacy In The University English As A Second Language Classroom*. (Doctoral thesis). Retrieved April 17, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3029591)
- Sümer, N., Demirutku, K. ve Özkan, T. (2005). *Araştırma Teknikleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Şahin, Y. (Ed.). (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şengöz, S. (2000). *İletişim Becerileri ile Satış Performansı Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK (2016). *Türk Dil Kurumu*.<http://www.tdk.gov.tr> adresinden 25 Eylül 2016 Tarihinde alınmıştır.
- Templin, S. A. (2011). *Examining the Effects of Self-Efficacy Sources on English as a Second language (ESL) self-efficacy beliefs and ESL proficiency*. (Doctoral Thesis). Retrieved April 17, 2017, from Dissertations and Thesis. (UMI No. 3626233)
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Torres, K. M. (2011). *Heritage Language Learners' Perceptions of Taking Spanish Language Classes: Investigating Perceptions of Skill-specific Anxieties, Self-efficacies, and Ethnic Identity*. (Doctoral thesis). Retrieved January 17, 2017, from Dissertations and Thesis Proquest Dissertations and Thesis (UMI No. 3477277).
- Tunca, İ. (1996). *Öğrenme -Öğretme Sürecinde Üstün Başarı*. Ankara: Kara Harp Okulu Bilgi Toplama ve Yayın Merkezi Yayınları.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünal, M. (2015). Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği. *International Social Sciences*, 6(19), 218-233.
- Wang, C., Hu, J. Zhang, G., Chang, Y., Xu, Y. (2013). *Chinese College Students' Self Regulated Learning Strategies And Self-Efficacy Beliefs In Learning English*

- As A Foreign Language*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098422.pdf>
16/07/2017 tarihinde erişilmiştir.
- White, W. F. (1969). *Psychological Principles Applied to Classroom Teaching*. United States of America: McGraw-Hill Book Company.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (Eds.). (2002). *The Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Williams, J. E. and Best, B. L. (1990). *Sex and Psyche: Gender and Self Viewed Cross-Culturally*. USA: Sage Publications.
- Williams, J. E. and Best, B. L. (1982). *Measuring Sex Stereotypes: A Third Nation Study*. USA: Sage Publications.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. United States of America: Library of Congress Cataloging-in- Publication Data.
- Wright, B. (2002). *Gender and Language: Challenging the Stereotypes*. University of Birmingham: United Kingdom.
- Yahia, I. E. (2014). *Investigating College Level Students' Self-efficacy and Motivation When Learning English as a Foreign Language*. (Doctoral thesis). Retrieved April 17, 2017, from Dissertations and Thesis (UMI No. 3664193).
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rölü ve İşlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yanar, B. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Koç, M. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2013). Nicel Araştırmalar. R. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yzberbyt, V. and Carnaghi, A. (2008). Stereotype Change in Social Context. Y. Kashima, K. Friedler and P. Freytag (Ed.). *Stereotype Dynamics*. USA:

Lawrence Erlbaum Associates

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

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning And Academic Achievement Theoretical Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



EK 1. İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/01/2017-E.5429



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 28.12.2016 tarih ve 15761665-300-55618 sayılı yazınız,
b) 24.01.2017 tarih ve 14588481-605.99-985936 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nil AKYOL'un "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda araştırma yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) yazının bir sureti ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. İsa SAĞBAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı V.

Ek:1-İlgi (b) yazı ve sureti (1 sayfa)