

T.C
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİ ÖZ YETERLİK
İNANCI KAYNAKLARI, DERSE KATILIM DÜZEYLERİ VE
ALGILANAN ARAÇSALLIKLARININ ÖZ YETERLİK
İNANÇLARI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Birsen Güneri

Zonguldak, 2018

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİ ÖZ YETERLİK
İNANCI KAYNAKLARI, DERSE KATILIM DÜZEYLERİ VE
ALGILANAN ARAÇSALLIKLARININ ÖZ YETERLİK
İNANÇLARI VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hazırlayan
Birsen Güneri

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Arslan

Zonguldak 2018

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

09.04/2018

Birsen GÜNERİ



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 155282104010 numaralı Birsen GÜNERİ' nin hazırladığı “Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Derse Katılım Düzeyleri ve Algılanan Araçsallıklarının Öz Yeterlik İnancı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 09/03/2018 Cuma günü saat 15:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____

Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye _____

Dr. Öğretim Üyesi Burcu DUMAN

Üye _____

Dr. Öğretim Üyesi Murat İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

09.04/2018

Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	: Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Derse Katılım Düzeyleri ve Algılanan Araçsallıklarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumları Üzerindeki Etkisi
Tez Yazarı	: Birsen Güneri
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2018
Sayfa Adedi	: 130

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımlarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmaya 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesinde küme örnekleme yoluyla belirlenmiş beş anadolu lisesinde öğrenim gören toplam 1657 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”, “Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği”, “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği”, “İngilizce Dersine Katılım Ölçeği” ve “Algılanan Araçsallık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, MANOVA testleri, Pearson momentler çarpımı korelasyon yöntemi ve path analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin ilgili değişkenlere ilişkin görüşlerinin orta ve yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyelerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımları, öz yeterlik inançları ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olmuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin öz yeterlik inancı ve tutumlarının en güçlü yordayıcısının öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar faktörü olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca algılanan araçsallıkları, öz yeterlik inançlarının ve duygusal katılımları ise tutumlarının en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlik İnancı, Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Katılım, Tutum, Algılanan Araçsallık

ABSTRACT

Institution : BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : The Effect of Students' Sources of Self Efficacy Beliefs, Perceived Instrumentality and Engagement on Their Self Efficacy Beliefs and Attitudes toward English Course
Author : Birsen Güneri
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Ali Arslan
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2018
Page Number : 130

The purpose of this research is to investigate the effect of students' sources of self efficacy belief, perceived instrumentality and engagement on their self efficacy beliefs and attitudes toward English course. 1657 high school students participated in the study in Ereğli, Zonguldak during the spring term of the 2015-2016 academic year. As instruments, the scales of sources of self efficacy belief, self efficacy belief, attitude, engagement and perceived instrumentality were used. In the analysis, arithmetic mean, standard deviation, MANOVA tests, Pearson moments multiplication correlation and path analysis were used. According to the findings, the means of the students' opinions related to the relevant variables were moderate and high and changed significantly as a function of gender, school type and class levels. The findings also revealed that students' sources self-efficacy belief, perceived instrumentality and engagement predicted their self-efficacy belief and attitude. As a result, of the sources of self efficacy belief; mastery experiences proved the strongest predictor of their self efficacy belief and attitude. Moreover, while perceived instrumentality was the strongest predictor of their self efficacy belief, emotional engagement was the strongest predictor of their attitude.

Key words: Self-Efficacy Belief, Sources of Self-Efficacy Belief, Engagement, Attitude, Perceived Instrumentality

ÖNSÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve derse katılım düzeylerinin öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla titizlikle hazırlanan bu çalışmanın tamamlanmasını mümkün kılan birçok kişi olmuştur.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca kendisinden birçok şey öğrendiğim, çalışmamı bu boyuta gelmesinde sahip olduğu bilgi ve becerisini esirgemeyen, yaptıklarım karşısındaki yapıcı yaklaşımı, cesaretlendirici sözleri ve eşsiz rehberliği ile her daim öz yeterlik inancımı artıran, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, karakteri ve mesleki özellikleriyle örnek bir bilim insanı olan saygıdeğer danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ali ARSLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürisi olarak davetimizi kabul eden, yoğun iş tempolarına rağmen çalışmamı titizlikle inceleyen ve görüşleriyle çalışmamı gelişmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Murat İNCE'ye teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmama vakit ayırıp katılan ve değerli görüşlerini ve takdirlerini sunan Sayın Prof. Dr. Soner YAVUZ'a şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın veri tabanının oluşturulmasında katkıda bulunan tüm ortaöğretim yöneticilerine ve saygıdeğer meslektaşlarıma uygulamalar sırasında gösterdikleri ilgi ve kolaylıklar ve sevgili öğrencilere değerli görüşleri için çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana inanan, güvenen, benimle gurur duyan, karşılıksız sevgi ve desteklerini hiç eksik etmeyen arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emek ve destekleri olan, her biriyle gurur duyduğum ve sonsuz sevgiyle bağlı olduğum canım annem, babam ve kardeşlerime varlıklarından dolayı teşekkür ederim. Hayatıma girdiği andan itibaren beni kızı gibi bilen, mesleki kariyerimde ilerken hep destekçi olan ve bitmek bilmeyen enerjisiyle her şeye yetişen sevgili kayınvalideme çok teşekkür ederim.

Ailemizin ihtiyaı olan sevgi ve güveni bize sağlayan, maddi ve manevi tüm desteğini sunan, iyi bir insan ve baba olan sevgili eşim Hakkı GÜNERİ'ye ve bu dünyadaki en değerli hediyelerim, varlıklarıyla gurur duyduğum ve tarifsiz sevgileriyle mutlu olduğum biricik oğlum Emir ve prensesim Glce'ye sonsuz teşekkür ederim.

Birsen GÜNERİ

Oğlum Emir ve Kızım Glce'ye

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	iii
TEZ ONAYI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	6
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.1.1. Problem Cümlesi	6
1.1.2. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	7
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yabancı Dilin Önemi	10
2.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce	11
2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve İngilizce Öğretimi	12
2.4. Öz Yeterlik İnancı	15
2.5. Öz Yeterlik İnancı Kaynakları	17
2.5.1. Doğrudan Yaşantılar	17
2.5.2. Dolaylı Yaşantılar	19
2.5.3. Sözel İkna	20
2.5.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	21
2.6. Öz Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler.....	22
2.6.1. Bilişsel Süreçler	22
2.6.2. Motivasyonel Süreçler	23
2.6.3. Duyuşsal Süreçler	25

2.6.4. Seçimsel Süreçler.....	27
2.7. Algılanan Araçsallık.....	28
2.8. Öğrenci Katılımı.....	30
2.8.1. Davranışsal Katılım	31
2.8.2. Duygusal Katılım.....	32
2.8.3. Bilişsel Katılım	32
2.8.4. Aktif Katılım.....	33
2.9. Tutum	34
2.10. İlgili Araştırmalar	37
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	48
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren-Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği	59
3.3.2. Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	64
3.3.3. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği	64
3.3.4. İngilizce Dersine Katılım Ölçeği	65
3.3.5. Algılanan Araçsallık Ölçeği	66
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi.....	67
4. BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	95
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	124
EK 1: Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği	124

EK 2: Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	125
EK 3: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	126
EK 4: İngilizce Dersine Katılım Ölçeği	127
EK 5: Algılanan Araçsallık Ölçeği	128
EK 6: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi	129
ÖZGEÇMİŞ	130



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1: Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler....	59
Tablo 3.2: Modelin Uyum İndeksi Değerleri	61
Tablo 3.3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrası Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Madde-toplam Korelasyonları ve İç Tutarlılık Katsayıları ..	63
Tablo 4.1: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri (SS)	68
Tablo 4.2: Öğrencilerin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.3: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.4: Öğrencilerin Sınıflara Göre İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.5: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyelerine Göre Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.6: Öğrencilerin Okul Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları	80
Tablo 4.7: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puanlarının Okullarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılımları ile İlgili Korelasyon Tablosu	85
Tablo 4.9: Modelin İyi Uyum İndeksi Değerleri	88

Tablo 4.10: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumları Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri	89
Tablo 4.11: Modelin İyilik Uyum İndeksi Değerleri	91
Tablo 4.12: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Algılanan Araçsallıkları ve Katılımlarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumları Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri	93



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1: Model 1.....	62
Şekil 4.1: Model 2.....	89
Şekil 4.2: Model 3.....	92



KISALTMALAR LİSTESİ

α	: Alfa Katsayısı
%	: Yüzde
F	: Frekans
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
χ^2	: Ki Kare Değeri
B	: Beta Katsayısı
AGFI	: Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi
ANOVA	: Tek Değişkenli Varyans Analizi
AMOS	: Yapısal Eşitlik Modeli
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
EF	: Education First
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
MANOVA	: Birden Fazla Bağımlı Değişkenli Varyans Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MSLQ	: Motivated Strategies For Learning Questionnaire
NFI	: Normatif Uyum İndeksi
RFI	: Göreli Uyum İndeksi
RMR	: Ortalama Hataların Karekökü
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
Sd	: Serbestlik Derecesi
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
SS	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Veri Sayısı

GİRİŞ

İnsanoğlu sahip olduğu merak duygusundan dolayı iletişim kurmak ihtiyacı hisseder. Bir şeyler öğrenme isteği onun en doğal dürtüsü ve hakkıdır. Bilim ve teknolojiadaki gelişime paralel olarak dünyamız da durmadan gelişmekte ve değişmektedir. Bu gelişmeler bir taraftan öğrenilecek birçok şeye neden olurken bir taraftan da bunları öğrenme yollarını oldukça kolaylaştırmıştır. Artık insanlar “bir tık” ile bütün sınırları silebilir duruma geldiler. İstedikleri her an istedikleri her yere gidebilir, istedikleri her kişiye ve bilgiye ulaşabilirler. Bundan dolayı çağın insanları dünya insanı olarak adlandırılmaktadırlar. İnsanın dünya üzerindeki bu yeni ve hızlı serüveninde kapıları kolaylıkla açacak olan araç dildir. Bu durumda yabancı dil bilmek dünya insanına üstünlük sağlamaktadır. “Bir dil bir insan; iki dil iki insan” atasözüyle yabancı dilin önemi vurgulanmıştır. Ancak dünyada milyonlarca ülke ve onlara ait milyonlarca dil bulunmaktadır. Bundan dolayı dünya insanının ortak bir dünya dili olması gerekmektedir. Bu gereksinimin bir sonucu olarak İngilizce uluslararası iletişim dili olmuştur (De Swaan, 2001). Hangi ülkeye gidersek gidelim hangi milletten olursak olalım insanlar iletişim kurmak için öncelikle “Do you know English?” sorusunu yöneltir olmuştur. Öyleyse, İngilizce Lingua Franca (ortak dil) ünvanı dolayısıyla anadilinden sonra herkesin bilmesi gerekli olan bir dil olmuştur (McKay, 2002).

İngilizce II. Dünya Savaşı sonrasında diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de oldukça önemsenen bir dil olmuştur. Eğitimin bugünkü hedeflerinden biri dünya standartlarında uygun bireyler yetiştirmektir. İngilizce öğrenmek her alanda ayrıcalık sağladığı için her yaşta insanın gönüllü ya da zorunlu bir uğraşı olmuştur. Ülkemizde İngilizce 2. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm basamaklarda zorunlu eğitim kapsamında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Program değerlendirme ve geliştirme çabaları sırasında İngilizce öğretim programları sürekli masaya yatırılmış, yöntem ve teknikler güncellenmiş, ders materyalleri özellikle ders kitapları öğrenci becerilerini geliştirecek ve İngilizceyi etkin kullanacakları şekilde değiştirilmiştir. Ancak, İngilizce öğrenmek için verilen bu kadar çaba, emek ve zamana karşın öğrencilerin İngilizce ile ilgili becerileri tam olarak kazanamadıkları görülmüştür (Işık, 2008: 15-26).

Tüm öğretim ortamlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğretmenler bireysel farklılıklarla başa çıkmak durumundadırlar. Bazı öğrencilerin konuyu çok kolay öğrendikleri, daha motive oldukları ve öğrenmeye daha istekli oldukları gözlemlenmektedir. Buna karşın bazıları bilgiyi edinmede zorlanırlar ve genellikle isteksizdirler (Zimmerman, 2000: 82-91). 19.yy'da öğrencilerin okulda başarısız olması genellikle zekâlarının yetersiz olmasına bağlıydı. 20.yy'da yeni bir psikolojik bakış açısı ile öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan çalışmalar ön plana çıkmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlere yeni yöntem ve teknikler sunmuştur. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin sınıf içinde bireysel farklılıklarına yer vermelerine imkân sunan öğrencileri yeteneklerine göre gruplamak, bazı becerileri öğretmek ve eğitici yönergelerle öğrencinin performansını bazı standartlaştırılmış testlerle ölçmek gibi yeni metotlarla tanışmışlardır (Zimmerman, 2000: 82-91). Öğrencilerin sahip olduğu kişisel özellikler, öğrenme stilleri, yetenekleri, yaşları, cinsiyetleri, tutumları gibi faktörleri içine alan bireysel farklılıklar yabancı dil öğretimi araştırmacılarının da dikkatini çekmiştir. Bireysel farklılıkların yabancı dil edinimindeki başarı ve başarısızlığa neden olduğu düşünülmektedir (Ellis, 1985). Yabancı dil öğretiminde de öğretmen merkezli eğitim yerine öğrenci merkezli eğitim daha çok önem kazanmıştır. Bu çabalara karşın, sınıftaki öğrenci başarı ya da başarısızlık nedenleri tam açıklık kazanamamıştır. 1970'lerin sonuna doğru performansın büyük ölçüde öz düzenleme ve öz yeterlik gibi öz süreçlerden kaynaklanabileceği fikri ortaya çıkmıştır (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Bandura öz yeterlik inancını, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin kendine olan inancı ya da güveni” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977: 191).

Öz yeterlik inancı, performansını etkileyen önemli kişilik özelliklerindendir (Bandura, 1977). Bireyin bilgi ve yeteneklerinin yeterliğine duyduğu inanç olarak tanımlanan öz yeterlik inancının başarı, motivasyon ve katılım gibi birçok eğitsel alanla arasında ilişki bulunmuştur. Bazen öğrenciler gerekli bilgi ve becerilere sahipken yine de beklenen performansı sergileyemedikleri görülür. Bunun altında yatan sebeplerden biri sahip olunan bilgi ve yeteneklerine duyulan inanç eksikliği olabilir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin akademik etkinliklerde daha istekli, katılımlarının daha yüksek ve derse yönelik duygularının daha olumlu

olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretim ortamlarında öğrencilere sadece bir takım bilgi ve becerileri kazandırmak yeterli değildir. Aynı zamanda onlara doğru ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olacakları durumlar sağlanmalıdır (Usher ve Pajares, 2008: 751-796).

Bandura (1994) öz yeterlik inancının dört temel kaynaktan beslendiğini öne sürmüştür. Öğrencilerin öz yeterlik inançları daha önceden yaşanmış durumlardan, akranlarının ya da etkili diğer modellerin deneyimlerinden, sözel ikna mesajlarından ve sınıf içindeki duygusal durumlarından edindikleri bilgilerden etkilenmektedir (Bandura, 1977, 1997; Usher ve Pajares, 2008). Yapılan çalışmalarda öz yeterlik inancı ile en güçlü ilişki öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar arasında bulunmuştur. Öğrencilerin başarı getiren deneyimleri öz yeterlik inançlarını artırırken başarısızlıkla sonuçlanan durumların ise öz yeterlik inançlarını düşürmüştür (Usher ve Pajares, 2006b: 125-141). Yabancı dil öğreniminde de öz yeterlik inancının önemli bir rolü bulunmuştur. Buna göre, öğretmenler yabancı dil ediniminde öğrencilerin başarılı yaşantılar geçirebilecekleri öğrenme ortamları sağlayabilirler. Öğrenciler başarılı olduklarını gördükçe İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları da artacaktır. Öz yeterlik inancını besleyen ikinci kaynak dolaylı yaşantılardır. Öğrenciler arkadaşlarının ya da benzer yeteneklere sahip oldukları sosyal modellerin başarı/başarısızlık durumlarını gözlemlerler. Gözlemlerinin sonuçları onların öz yeterlik inançlarının oluşumunu etkilemektedir. Öz yeterlik inancını etkileyen üçüncü kaynak ise, sözel iknadır. Verilen görevi gerçekleştirme yeteneğine sahip olduğu yönünde sözlü olarak cesaretlendirilen öğrenciler beklenen performansı göstermek için ellerinden gelenin en iyisini yapacaktır ve bu durum öz yeterlik inançlarını artıracaktır (Bandura, 1994: 71-81). Öğretmenlerin öğrencilerini başarılı olabilecekleri yönünde cesaretlendirmeleri kendilerine olan bu inancı artırmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini fark etmelerine yarayacak doğru ve olumlu ikna sözleri seçmelidirler (Bandura, 1997; Usher ve Pajares, 2006b). Aksi halde gerçeği yansıtmayan sözler öz yeterlik inançlarının düşmesine neden olur. Son olarak duygusal durumlar öz yeterlik inancının oluşumunda etkilidir. Olumsuz duygular ve düşünceler stresi artırır ve yetersiz performansa ve başarısızlığa neden olur (Pajares, 2002: 116-125). İngilizce öğrenirken hissedilen duygular derse yönelik öz yeterlik duygusunu da

etkilemektedir. Öğrencilere İngilizce öğrenirken stresten uzak, eğlenceli, kabiliyetlerine yakın ve doğal öğrenme ortamları sunmak öz yeterlik inançlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunarak performanslarını artıracaktır (Bandura, 1997).

Aynı zamanda yabancı dil eğitiminde öğrenci motivasyonu da dikkat edilmesi gereken önemli bir duyuşsal özelliktir. Sosyo-Eğitimsel Dil Öğrenme Modeline göre iki çeşit motivasyon bulunmaktadır; bütüncül motivasyon ve araçsal motivasyon. Bütüncül (integrative) motivasyon öğrenilen yabancı dilin kültürüne yönelik geliştirilen olumlu tutum ve öğrenenin kendini bu kültüre ait hissetmeye istekli olmasıdır. Yabancı dil öğrenirken bir dile ve onun kültürüne yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrenciler, dili belirli bir amaç için öğrenenlerden daha başarılıdırlar (MacIntyre ve Gardner, 1994: 283-305). Yabancı dil öğrenimini, hedef dilin kendisine, kültürüne ve konuşanlarına yönelik tutumlar etkileyebilir. Bununla birlikte öğrencilerin dile yönelik tutumları derse, öğretmene, dersin işlenişine ve ders materyalleri gibi birçok faktöre göre çeşitlilik sergileyebilir. Öğrencilerin tutumları belirlenirken bu değişkenlerin hepsi göz önünde bulundurulmalıdır. Araçsal motivasyon göre ise; yabancı dil öğrenmenin bir amacı bulunmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin öğrenciye kariyer sahibi olabilmesi ve yükseköğretime devam edebilmesi için aracı bir rolü vardır. Bir başka deyişle yabancı dil bilmek bu hedeflere ulaşmak için bir araçtır (MacIntyre ve Gardner, 1994: 283-305).

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi oldukça zor ve karmaşık bir uğraştır. Öğrencilerin bilişsel alana ilişkin birçok özelliği kadar duyuşsal özellikleri de oldukça önemszenmesi gerekmektedir. Dil ediniminde yapılan bir sürü emek ve çaba duyuşsal alana ilişkin bir nedenden dolayı boşa gidebilir. Bununla beraber duyuşsal alana yönelik küçük bir tedbir öğrenme ortamında büyük etkilere sahip olabilir. Bu durumda öğrencilerin duyuşsal özellikleri bilinmeli ve öğrenmelerine yardımcı olması için desteklenmelidir. Bandura, öz yeterlik inancının öğrencilerin motivasyonlarına, duyuşsal tepkilerine ve performanslarına etki ederek akademik başarılarında oldukça etkili olabileceğini belirtmiştir. Buna dayanarak öz yeterlik inancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir kavramdır. Öz yeterlik inancı tutum, algılanan araçsallık ve katılım gibi faktörlerle de oldukça ilişkili olmuştur. Öz yeterlik inancını artıran kaynaklar, doğru bir şekilde işe koşulursa güçlü bir öz

yeterlik inancı oluşturulabilir. Güçlü oluşmuş öz yeterlik inancı, olumlu tutuma, yüksek araçsal motivasyona ve dolayısıyla aktif katılıma neden olabilir. Öyleyse, öz yeterlik inancı kaynakları öz yeterlik inancının oluşmasını hem doğrudan etkilemekte hem de öz yeterlik inancını artırarak öğrencilerin tutum, algılanan araçsallık ve derse katılım gibi faktörlerini de dolaylı olarak etkilemektedir (Bandura, 1994; MacIntyre ve Gardner, 1994; Skinner, Wellborn ve Connell; 1990).

Bu tez çalışmasında öncelikle öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrencilerin performansları üzerinde etkili olan öz yeterlik inancı ve bu inancı oluşturan kaynaklar ele alınmıştır. Öz yeterlik inancı kaynakları üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla matematik ve fen dersleri kapsamında ele alındığı, yabancı dile yönelik çalışmalarda öz yeterlik inancı kaynaklarından ziyade öğrencilerin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülmüştür. Buna dayanarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde öz yeterlik inançlarının oluşumunda etkili olan kaynakların olası etkisinin incelenmesi ve başarı ve motivasyona etki eden öz yeterlik inancı ve tutumun, öz yeterlik inancının hangi kaynağından ne kadar beslendiğinin belirlenmesinin alana oldukça önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Öz yeterlik inancını oluşturan kaynaklarının her birinin etkisinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancı ve tutumun artmasında etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca algılanan araçsallık ve katılım gibi özelliklerin hem öz yeterlik inancı ve tutum üzerinde etkili olduğu hem de bu kavramlardan etkilenmektedir. Buna göre, öz yeterlik inancı kaynaklarıyla beraber algılanan araçsallık ve katılım da ele alınarak araştırmadan kapsamlı sonuçlar elde etmek umulmaktadır. Böylece bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımlarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, konu ile ilgili kavramlar ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış, ilgili kavramların ne düzeyde olduğu tespit edilmiş, öz yeterlik inancı kaynaklarının bu kavramlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayanarak yabancı dil öğretimine yarar sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve derse katılım düzeylerinin öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu sebeple çalışmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir;

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve derse katılım düzeylerinin öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda, yedi kapsamlı araştırma sorusu oluşturulmuştur.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları ne düzeydedir?

2. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?

3. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

4. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları okul türüne göre değişmekte midir?

5. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücü nedir?

7. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ve katılım düzeylerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücü nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İngilizce eğitim, bilim ve iletişimde hala dünyada şüphesiz en yaygın olarak kullanılan bir dildir. Ülkemizde de yabancı dil öğretimi ve öğrenimi adına İngilizceye büyük ilgi ve istek bulunmaktadır. Temel eğitimin amaçlarından biri de öğrencilerin yabancı dili öğrenmesi ve etkin olarak konuşabilmesidir. Bundan dolayı İngilizce 2. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm eğitim basamaklarında zorunlu ders olarak öğretilmektedir. Dersin öğretiminde verimlilik sağlamak için ders programı neredeyse her yıl yenilikler, gelişmeler ve değişimlerle güncellenmektedir. Öte taraftan yabancı dil ders başarısında duyuşsal özellikler de oldukça etkilidir. Tüm imkan ve olanaklar sağlansa bile öğrencilerin duyuşsal engelleri bulunuyorsa hedefe ulaşmak daha güçtür.

Bu çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımlarının öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yabancı dil öğretiminde istenilen hedefe ulaşmak için genellikle öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirecek düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bazen bilişsel açıdan gerekli bilgi ve becerilere sahip olsalar bile beklenen performansı sergileyememektedirler. Bu noktada öğrencilerin önündeki öğrenme engelleri duyuşsal nedenler olabilir. Bu açıdan araştırmanın birinci önemi; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bir takım duyuşsal özelliklerinin ne durumda olduğunu ortaya koyarak ve öz yeterlik inancı kaynaklarının bu faktörleri ne kadar etkilediği belirlenerek İngilizce öğrenmelerinin artmasına fayda sağlamaktır. Araştırma sonuçlarının ortaöğretim öğretmenlerine rehber olarak genç öğrencilerin davranışlarını anlamaya ve öğrencilerin öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılımlarını artıracak etkinlikleri belirlemeye yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca ülkemizde yabancı dile yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin İngilizceye yönelik duyuşsal özelliklerin bu kadar kapsamlı araştırıldığı çok az çalışma bulunduğu görülmüştür. Özellikle öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımlarının öğrencilerin İngilizce dersine

yönelik öz yeterlik inançları ve tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koyan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmanın diğer bir önemi de elde edilen sonuçlarının araştırmacılara ışık tutarak yeni araştırmalara yön vermesi ve eksikliklerin giderilmesine katkı sağlaması düşünülmektedir. Son olarak elde edilen sonuçlara göre yapılacak program geliştirme ve değiştirme çalışmalarına yön vermesi umulmaktadır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmada öğrencilere sunulan anket çalışmasında yer alan sorulara öğrencilerin samimi, gerçeği yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2015 – 2016 öğretim yılının bahar dönemi ile,
2. Zonguldak ilinde Ereğli ilçe sınırları içerisinde bulunan anadolu liselerinde öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1657 öğrenci ile,
3. “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”, “Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”, “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği”, “İngilizce Dersine Katılım Ölçeği” ve “Algılanan Araçsallık Ölçeği” veri toplama araçları ile,
4. Ortaöğretim 9 ve 12. sınıflar İngilizce dersi öğretim programında yer alan İngilizce dersi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

- *Öz yeterlik İnancı Kaynakları:* Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin öz yeterlik inançlarını oluşturduğu düşünülen doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum faktörlerinden almış oldukları puandır.
- *Öz Yeterlik İnancı:* Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin öz yeterlik inancı ölçeğinden almış oldukları puandır.
- *Algılanan Araçsallık:* Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin algılanan araçsallık ölçeğinden almış oldukları puandır.

- *Tutum:* Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinden almış oldukları puandır.
- *Öğrenci Katılımı:* Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin katılım ölçeğinden almış oldukları davranışsal, duygusal, aktif ve bilişsel katılım puanlarıdır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yabancı dilin önemi, İngilizce bilmenin önemi ve gerekliliği, öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancı kaynakları, tutum, algılanan araçsallık ve katılım kavramları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Yabancı Dilin Önemi

İnsan varoluşuyla beraber iletişim kurma çabası içindedir. İletişim kurmanın en temel aracı da dildir. İlk öğrenilen dil, anadil; ondan sonra çeşitli sebeplerle öğrenilen dil ise yabancı dil olarak adlandırılır. Anadil doğal olarak bilinçaltı işlemler yoluyla kazanılırken yabancı dil ise bilinçli bir takım işlemler yoluyla kazanılır (Özdemir, 2006: 29). Bilginin durmadan yenilenmesi, teknolojik, ekonomik, sosyal ve diğer tüm alanlarda yenilenmeyi beraberinde getirmektedir. Çelebi, 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin öneminin altını çizerek günün teknolojisini ve bilimini öğrenmek, özümsemek ve kullanmak için yabancı dilin olmazsa olmaz koşullardan biri olduğunu vurgulamıştır. Bireyler yaşadıkları dünyadaki bu hızlı değişimin ve gelişimin dışında kalamazlar. Sahip oldukları merak duygusu ve onlardan beklenen uluslararası birer birey olma zorunluluğu onları bu değişim ve yeniliğin peşinden götürür. Bundan dolayı yabancı dil öğrenmek bir zorunluluk olmuştur (Çelebi, 2006: 285-307).

Bireylerin günlük alışkanlıkları ve gereksinimleri de bu yeniliklerle beraber değişmektedir. Teknolojideki yenilikler kitle iletişim araçlarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına neden olmuş. Bununla beraber ulaşım alanındaki gelişmeler sayesinde uluslararası ilişkileri artırması, büyük bir hızla küreselleşmeye neden olmuştur. Yabancı dil bilmek ve etkili bir şekilde kullanmak hızlı ve geniş çaplı uluslararası iletişim kurmak için gereklidir. Ayrıca birçok alandaki bu yenilik ve gelişmeler günümüz insanın yeni niteliklere sahip olmasını zorunlu kılmış ve yabancı dil bilmek nitelikli insan özelliklerinden biri olarak kabul görmüştür. (Bağçeci, 2004).

Ülkeler bireylerini, bilimde, teknolojiye, iletişimde ve bilgi alışverişinde daha iyi eğitime yarışına girmişlerdir. Çünkü nitelikli insana ihtiyaç giderek artmakta ve toplumun ihtiyacı olan bu donanımlı insan gücü de yalnızca nitelikli bir eğitimle gerçekleşmektedir (Küçükahmet, 1995). Günümüzde anadil dışında

yabancı bir dil bilmek insanlara kişisel ve mesleki açıdan pek çok yarar sağlamaktadır. Öğrenilen her yabancı dil ile insanlar o dile ait bilgi ve kültürü olarak birikimine katkı sağlar. Ayrıca bir ya da birden fazla yabancı dil biliyor olmak insanlara meslek ediniminde kolaylık sağlamaktadır. İşe alımlarda insanların bildikleri yabancı diller ve seviyeleri onlara üstünlük sağlamaktadır. Meslek ararken yabancı dil bilen kişilerin öncelikli tercih edildikleri ve bu kişilere bazı ayrıcalıklar (kıdem, derece, maaş) tanındığı bilinen bir gerçektir. Yabancı dil, iyi bir iş bulmaya ve buna bağlı olarak iyi bir maaş ve statü edinmeye yardımcı olur. Aynı zamanda yenilikler ve gelişimlerden haberdar olmak, uluslararası yayın ve haberleri takip etmek, uluslararası iletişim ve seyahat imkanlarından kolayca faydalanmak, bilimsel araştırmaları daha kolay yapmak gibi pek çok yararı bulunmaktadır (Gömleksiz ve Kılınç, 2014: 43-60).

2.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce

Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için yabancı dil bilmenin öneminden daha önce bahsedilmiştir. İnsanlar yaşadığı ülkelerin sınırlarını aşmış milyonlara diğer ülkelerle iletişim içindedir. Dünya insanın birbirlerini anlamak için ortak bir dile ihtiyacı olmuştur. Zamanla İngilizce Lingua Franca (ortak dil) olarak adlandırılmıştır. İngilizcenin bu ünvanı kazanmasına katkı sağladığı söylenebilen dokuz önemli özellik bulunmaktadır (EF, 2018);

1. Hem anadil olarak hem de yabancı dil olarak da yaklaşık 1.5 milyon insan tarafından konuşulması,
2. Ticaret dilinin İngilizce olması,
3. Sanat, eğlence ve sinema dili olması,
4. Öğrenmesi kolay bir dil olması,
5. İngilizcenin Latin, German ve Roman dillerinin özelliklerini barındıran bir dil olması,
6. Kelime haznesinin çeşitliliği nedeniyle kullanışlı bir dil olması,
7. Telaffuz ve yazım farklılıklarına imkan sunması,
8. Esnek bir dil olması,

9. Sürekli gelişen ve değişen bir dil olması nedenleriyle öğrenilmiş ve öğrenilmeye devam eden bir olmuştur.

Yukarıdaki nedenler ve diğer politik nedenlerle beraber evrensel hale gelen İngilizce dilini öğrenmek bazıları için bir zorunluluk bazıları için de bir hobi olmuştur. İngilizce bilmek modern insan özelliklerinden biri olarak kabul görmektedir. Kişisel gelişiminize katkı sağlamakla beraber kariyer basamaklarını hızlı atmanıza imkan sunan bir araçtır. İletişim, bilim, teknoloji, sanat, eğlence, eğitim ve daha birçok alanda evrensel bilgiye en çok ve en kolay İngilizce dili ile ulaşmak mümkündür (Gömleksiz ve Kılınç, 2014: 43-60).

2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve İngilizce Öğretimi

Yabancı dil bilmenin önemi ve gerekliliği üç kıta arasında bulunan birçok uygarlık ve kültürle karşılaşmış ülkemizde de bilinmektedir. Ülkemiz jeopolitik, kültürel, tarihi ve siyasi özellikleri dolayısıyla her zaman dışa açık bir ülke olmuştur. Dünya’ya açılmak ve uluslararası platformlarda yerimizi almak için yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerinde durulan bir konudur. Türkiye’de iki asra yakın bir zamandır yabancı dil öğretimine önem verilmektedir. Yabancı dil öğretiminde istenen hedefe ulaşmak için değişik yöntemler ve politikalar uygulanmıştır. Yabancı dil bilmenin önemi ve zorunluluğu sıklıkla dile getirilmiş ve yabancı dille çeşitli eğitimler verilmiştir (Çelebi, 2006: 285-307).

Ülkemizde yabancı dil eğitimi Cumhuriyet’ten önceki yıllara kadar dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Sibyan okulları, medreseler, mektepler ve Enderunlarda Arapça ve Farsça öğretimi yer almaktaydı (Işık, 2008: 15-26). İmparatorluk son yıllarına doğru yüzünü Batı’ya çevirmiş ve onların siyasi, askeri ve ticari gelişmelerini takip etmeye çalışmıştır. Böylece, 18.yy.’da Türkler batı dilleriyle tanışmıştır. Osmanlı Devleti askeri ve tıbbi alandaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için Fransızlarla işbirliği yapmıştır. Eğitim dili Fransızca olan ve öğretmenlerin Fransa’dan getirildiği Avrupa tarzı askeri ve tıbbi okullar açılmıştır. 19.yy.’da çoğunlukla eğitim dili Fransızca (Saint Joseph), bazıları İngilizce (Robert Koleji) ve birkaç tane Almanca ve İtalyanca olan misyoner okulları kurulmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra 1955’te iki dilli eğitim veren prestijli devlet okulları açılmıştır. 1974 yılında bu okulların devamı niteliğinde anadolu lisesi adında ilkokul 5. sınıftan sonra sınavla girilen 8 yıl eğitim veren

devlet okulları açılmıştır. Bu okullarda birinci yıl haftada 24 saat İngilizce hazırlık okutulmakta, diğer senelerde ağırlıklı İngilizce programı uygulanmaktadır. Ayrıca bazı dersler (fizik, kimya, biyoloji, matematik) İngilizce olarak öğretilmekteydi.

1997’de gerçekleşen eğitim reformuyla beraber zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Reformla birlikte yabancı dil eğitimine yönelik bazı yenilikler olmuştur. İngilizce öğretiminde etkililiği artırmak amacıyla İngilizce dersi 4. sınıfta okutulmaya başlamıştır (Sarıçoban, 2012: 2645). Ayrıca 6. sınıftan itibaren seçmeli ikinci yabancı dil seçeneği eklenmiştir. Eğitim sistemindeki bu yenilikle anadolu liselerinin eğitimi ilköğretim 8. sınıftan sonra bir yıl yabancı dil hazırlık olmak üzere 4 yıl olarak belirlenmiştir. Hazırlık sınıfı olmayan liselerde 3 yıl boyunca zorunlu 4 ve takviyeli 2 saat İngilizce dersi okutulurken anadolu liselerinin hazırlık sınıfları 24 saat, 9. sınıf 8 saat ve 10/11. sınıf 10 saat İngilizce dersi öğretilmektedir. Daha sonra lise basamağındaki hazırlık sınıfları kaldırılmış ve İngilizce ders saatleri artırılmıştır (Demirpolat, 2015: 9-10).

1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformunu izleyen yıllarda, mevcut sistemde yer alan eksiklerin giderilmesi için çalışmalara başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında 1968 yılından beri kullanılmakta olan tüm öğretim programlarında köklü bir değişiklik gerçekleştirmiştir. 2005 yılında gerçekleştirilen program değişiklikleri eğitim sisteminde katı bir davranışçı anlayıştan, yapılandırmacı, daha demokratik, öğrencilere daha fazla tercihlerin sunulduğu, öğretmenlere de daha fazla esneklik sağlayan bir anlayış getirilmiştir. Gerçekleştirilen program değişikliği 2006 yılında yabancı dil öğretim programında yeni düzenlemeleri beraberinde getirmiştir (Haznedar, 2010: 747-748).

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan yabancı dil derslerini AB dil eğitimi ve öğretimi politikalarına uyumlu hale getirmek için 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de “Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği” yayınlanmış ve bu yönetmeliğin 7(1) a ve 7(1) b bendine göre öğretim kurumlarındaki yeni yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak esaslar şu şekilde belirlenmiştir:

a) İlköğretim kurumlarında;

1) Dördüncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir. Aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.

2) Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir.

b) Ortaöğretim kurumlarında;

1) İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir (MEB, 2006: 54-55).

2005 yılındaki bu reformla beraber genel lise kavramı büyük ölçüde ortadan kaldırılarak bu liseler ‘Anadolu Lisesi’ olarak adlandırılmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında anadolu liselerinin hazırlık sınıfları büyük ölçüde kaldırılmış ve 9. sınıfta zorunlu İngilizce dersi 10 saat olmuştur (Demirpolat, 2015: 9-10).

11 Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” sonucunda ilk ve ortaokullar birbirinden ayrılmış ve uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile kurumlar ilk, orta ve lise şeklinde birbirinden ayrılmıştır (Resmi Gazete, 2012). Reformla birlikte zorunlu eğitim on iki yıla çıkarılmıştır. 1 Şubat 2013 tarihinde Talim Terbiye Kurulu’nun 6 sayılı kararıyla yabancı dil öğretimi 2. sınıftan başlamıştır (MEB, 2013). Bu kanunla beraber İngilizce dersi 2, 3 ve 4. sınıfta zorunlu 2 saat ve 5, 6, 7 ve 8. sınıfta zorunlu 4 ve takviyeli 2 saat şeklinde belirlenmiştir (Demirpolat, 2015: 9-10).

2012 yılındaki reformdan sonra 2-8. sınıf İngilizce öğretim programındaki değişikliklerin devamı niteliğinde ortaöğretim İngilizce programı da neredeyse her öğretim yılında tekrar güncellenmiştir. Yabancı dil öğretimine ilişkin yeni yöntem ve metodlar tanıtılmış, ders kitapları güncellenmiş ve ders saatleri değiştirilmiştir. 2014-2015 öğretim yılında 9. sınıf İngilizce ders saatleri 6 saate ve 2016-2017 yılındaki son öğretim programı değişikliği ile 5 saate indirilmiştir (MEB, 2017).

2.4. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı kavramı, Bandura'nın (1977) “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı çalışmasıyla soluk kazanmış ve Bandura tarafından, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin kendine olan inancı ya da güveni” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977: 191). Bandura (1986), öz yeterlik inancını sosyal-bilişsel kuramın öğelerinden biri olarak tanıtmıştır. Sosyal bilişsel kuram, insanı bir takım işleri kendi başına yapabilen ve kendi gelişimlerine katkıda bulunabilen bir mekanizma olarak tanımlayan görüşü temel alır (Pajares, 2002: 116-125). Bu kurama göre, insanlar davranışlarını kontrol edebilecek ve düzenleyebilecekleri bilgi ve becerilere sahiptir (Bandura, 1977). Fakat kişinin bir görevi yerine getirebilmesi için sadece onunla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması yeterli değildir. Aynı zamanda kişinin bir işte başarılı olacağına dair inancı ya da güveni olmalıdır (Bandura, 1993).

Bandura'ya göre, insan işleyişi büyük ölçüde öz yeterlik inancından etkilenir (Schunk, 1989: 173-208). İnsanların tercihleri, davranış biçimleri, çabaları, dayanıklılık ve esneklikleri üstünde öz yeterlik inançları etkilidir. Öz yeterlik inancı ne kadar güçlüyse harcanan çaba da o kadar fazladır. Buna ilaveten insanlar becerebileceklerini düşündükleri etkinlikleri tercih ederken başarısız olacaklarına inandıklarından kaçınma eğilimindedirler (Bandura, 1977). Bandura ve Locke (2003)'a göre, “Yol gösteren ve motive eden diğer faktörler ne olursa olsun, istenen etkiyi ortaya çıkaracak güce sahip olma inancı merkezde yer alır; aksi takdirde kişinin zorluklar karşısında harekete geçmek ya da dayanmak için çok az isteği olur”. Bundan dolayı insanın sahip olduğu hiçbir özellik, yeterliğine olan inancından daha merkezi ve daha yaygın olamaz (Bandura, 1986).

Schunk, öz yeterlik inancını “kişinin verilen görevi yerine getirebilme konusunda kendisine ilişkin yargısıdır” şeklinde açıklamıştır (Schunk, 1991: 207). Pintrich ve Schunk (1996), kişinin bir görevi yerine getirme becerisine ilişkin öz-değerlendirmesi şeklinde tanımlamış ve bu değerlendirmenin kişinin kendine duyduğu inanç ve güvenini içerdiğini belirtmişlerdir. Eğer, kişiler söz konusu performans için gerekli öz yeterlik inancına sahip değil ya da bu konudaki yeterlik

inançları düşükse gerekli bilgi ve donanımları olsa bile harekete geçmezler (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inancı, bireyin çeşitli durumlar karşısında sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak sonuca ulaşip ulaşamayacağına ilişkin kendine olan inancı ve güvenidir. Bu inançla göreve başlar ya da başlamaz. İşte bireyin öz yeterlik inancı, tam da bu karar aşamasında etkin bir rol oynar (Bandura, 1997). Öz yeterlik inançları, bireylerin yaptıkları seçimleri, ortaya koydukları çabayı, güçlüklerle yüz yüze kaldıklarında sergiledikleri ısrar ile azmi ve hayatlarını şekillendiren sayısız görevi yerine getirirken hissettikleri kaygı ve rahatlığı belirleyen güçlü bir duyuşsal özelliktir (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001). Kişiler birbirleriyle benzer özellikler taşıyabilirler bile öz yeterlik inançlarındaki farklılık onları farklı sonuçlara götürür (Bandura, 1977).

İnsanların kendilerine ilişkin yargılarını içeren öz inançları arasında yer alan öz yeterlik inancı, onların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde bir kontrol oluşturmalarına fırsat vermektedir (Bandura, 1997). Öz Yeterlik Teorisi insanların başarılı olacaklarına inandıkları işleri yapma eğiliminde olduklarını ve başarısız olacakları işlerden de uzak durduklarını savunur. Hâlbuki öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler, zor görevlerin bile üstesinden gelebileceklerine inanır ve onların üstüne giderler. Söz konusu zor işleri, kaçılması gereken tehditte ziyade başa çıkılabilir olarak görürler (Bandura, 1994). Her zaman göreve başlamaya hazırdırlar. Sorumluluk duyguları oldukça gelişmiş kişilerdir. Hedefe ulaşmak için gerekli bilgi ve becerilerini sistemli bir şekilde kullanırlar (Bandura, 1997). Yeterlik duygusu gelişmiş kişiler kendilerine zor hedefler belirler ve bunlara ulaşmayı taahhüt ederler. Olası başarısızlık durumlarında pes etmez; başarılı olmak için çabalarını artırır ve sürdürürler. Zor durumlara kontrolün kendilerinde olduğu inancıyla yaklaşırlar. Böyle bir duruş, onların stresini azaltır ve depresyon risklerini düşürür (Bandura, 1994: 71-81).

Buna karşın öz yeterlik inancı gelişmemiş ya da düşük olan kişiler, başarısız olacaklarını düşündükleri işlerden uzak dururlar. Sahip oldukları bilgi ve becerilerin yeterli olup olmadığını test etmezler. Sorumluluk duyguları gelişmemiştir. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında çaba harcamak yerine pes etmeyi tercih ederler (Bandura, 1997). Bilinçlerinde daha önce yaşadıkları

başarısızlık senaryolarını canlandırır ve kendilerine engeller oluştururlar. Zor durumlar karşısında hissettikleri stres ve depresyon daha yüksektir (Bandura, 1994: 71-81).

Akademik öz yeterlik inancı ise; “öğrencilerin akademik etkinlikleri yerine getirebilmek için kendilerine duydukları güven” olarak tanımlanabilir. Bandura, akademik öz yeterliği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini denetlemek, akademik faaliyetlerine hakim olmak ve isteklerini, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını belirlemek için kullandıkları "inanç" olarak tanımlamıştır (Bandura, 1993: 117). Son 30 yıldır yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, öz yeterlik inancının öğrencilerin akademik başarıları ve performansları üzerindeki güçlü ve belirleyici rolüne işaret etmektedir (Klassen, 2002; Pajares, 2003; Pintrich ve Schunk, 1996), çünkü öz yeterlik inancı öğrenci motivasyonunu ve öğrenimini de önemli ölçüde etkilemektedir (Pajares, 1996; Schunk, 1995, 2003).

2.5. Öz Yeterlik İnancı Kaynakları

İnsanların sahip oldukları bilgi ve yeteneklerine ilişkin kişisel inançları, kendilerini bilme ve tanımlarına yardımcı olan önemli bir görüştür (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancının nasıl oluştuğu ve geliştiği öz yeterlik inancı kavramı kadar araştırılan bir konudur. Bandura (1997), bireylerin öz yeterlik inançlarını, *doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar* olarak adlandırdığı dört ana kaynaktan elde ettikleri bilgilerle oluşturduklarını belirtmiştir. Doğrudan yaşantılar, bireyin kendi deneyimlerinden edindikleri yargılar; dolaylı yaşantılar, kendisi dışında model olarak gördüğü kişilerin davranışlarını gözlemlemesi sonucu ulaştığı yargılar; sözel ikna, kişinin yeteneklerine ilişkin cesaretlendirici sözler ve fizyolojik ve duygusal durumlar ise bir görevi gerçekleştirirken hissedilen fizyolojik ve duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir. Bu kaynaklardan elde edilen bilgiler, öz yeterlik inancını direk olarak etkilemezler; bunun yerine, bilişsel bir değerlendirmeye tabi olmaktadır (Bandura, 1986).

2.5.1. Doğrudan Yaşantılar

Kişisel deneyimlerden oluşması sebebiyle doğrudan yaşantılar, öz yeterlik inancının oluşumuna etki eden en güçlü kaynak olarak görülmektedir. Bireyin bir

alandan edinmiş olduğu deneyimler, aynı alanda ya da benzer durumlardaki öz yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura, 1997). Başarılı yaşantılar öz yeterlik inancını artırırken devam eden başarısızlıklar, özellikle de performansın hemen başında henüz güçlü bir öz yeterlik inancı oluşmadan meydana gelenler, bu inancı azaltır (Bandura, 1977). Ancak bir kere güçlü bir yeterlik hissi geliştirildiğinde yaşanacak küçük başarısızlıkların çok fazla etkisi olmayabilir (Bandura, 1986).

Aynı zamanda kolay elde edilen başarılar da insanlar için zararlıdır. Kolay başarılar, daimi çaba ve esnek öz yeterlik duygusuna ihtiyaç duymazlar. Bu nedenle, zorluklar karşısında, kolay başarılarla alışkın olan insanların cesareti çabuk kırılır. Buna karşın, zorluklar ve engellerin insanlar üzerinde yapıcı etkileri vardır. Engelleyici durumlar ve aksiliklerin insanlar üzerinde yararlı roller bulunmaktadır çünkü insanların başarının genellikle ısrar ve sürekli çaba gerektirdiğinin farkına varmalarına yardımcı olurlar (Bandura, 1997).

Doğrudan yaşantılar en güçlü kaynak olması itibariyle, öz yeterlik inancını arttırmada ve zayıflatmada güçlü bir etkiye sahiptir. Başarılı deneyimler ile sonuçlanan görevlere karşı duyulan öz yeterlik inancı daha da gelişerek artar ve dolayısıyla bireyin gelecekte de benzer durumlarda başarı beklemesi olasıdır. Buna karşın, başarısız deneyimler, öz yeterlik inancının oluşumunu engelleyeceği gibi var olan öz yeterlik inancını da azaltır (Bandura, 1986). Dolayısıyla, geliştirdikleri bu öz yeterlik inançları, sonraki davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. İnsanlar daha önce başarılı oldukları bir durumla karşılaştıklarında kendilerine güvenerek hemen işe başlarken başarısız olanlar gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olsalar bile kendine güvenmez ve harekete geçmezler. Hissettikleri başarısızlık duygusuyla baştan pes ederler (Bandura, 1994: 71-81).

Güçlü bir şekilde oluşmuş öz yeterlik inancı başarısızlıklardan pek fazla etkilenmez çünkü bu güçlü duygu, kolaylıkla elde edilen başarılar sonucu oluşturulamaz; gayret ve sebat göstererek, engeller ve zor koşulların üstesinden gelerek edinilen deneyim gerektirir (Bandura, 1997). Kolay ve çabuk edinilen başarılar kişilerin kabiliyetlerine karşı zayıf ya da yanlış bir inanç geliştirmesine neden olabilir. Ayrıca kişiler o görevi çok çaba, yetenek ve sabır olmadan

yapabileceklerini düşünebilir. Ancak güven duyguları, karşılaşılan başarısızlıkla hemen kırılır (Bandura, 1986; 1997).

Öğrenciler de öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonuçlarını yorumlarlar ve sonraki etkinlikleri gerçekleştirme kabiliyetlerine ilişkin inançlar geliştirirler. Bu nedenle, öğretmenler öğrencilerine başarı duygusu hissettirecek bir bakıma zor etkinlikler verebilir ve öğrencilerin bu zor etkinliklerde başarı duygusunu tatmalarına imkân sağlayabilirler. Böylelikle, öğrencilerinin derse yönelik bilgi ve becerilerine güven duymalarına yardımcı olabilirler (Schunk, 1995: 281-303).

2.5.2. Dolaylı Yaşantılar

İnsanlar öz yeterlik inançlarını oluştururken sadece kendi deneyimlerinden faydalanmazlar. Birçok öz yeterlik inancı başka kişilerin deneyimlerinden de oluşur. İnsanlar çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemlerler. Bir göreve ilişkin gözlenen performans, kişilerin öz yeterlik inançlarını oluşturmalarına yardımcı olur. İnsanların çevrelerinde kabiliyetleri bakımından kendileriyle kıyasladıkları ya da model aldıkları kişilerin deneyimlerinden edindikleri bilgiler dolaylı yaşantılardır (Bandura 1977; 1997). Diğerlerinin veya modellerin algılanan benzerlikleri, gözlemcilerin davranışlarını etkiler (Zeldin ve Pajares, 2000). Gözlemciyle benzer özelliklere sahip olan modellerin başarısızlıkları veya başarıları, öz yeterlik inançlarının gelişimini hem zayıflatmakta hem de arttırmaktadır.

Doğrudan yaşantıların öz yeterlik inancının oluşumuna direk ve güçlü bir etkisi olmasına karşın dolaylı yaşantılar, kişilerin kabiliyetlerine karşı şüpheli olduğu ya da henüz bir yeterlik inancının oluşmadığı durumlarda önemli bir kaynak olmaktadır. İnsanlar benzerlik kurdukları kişilerin başarılarını gördüklerinde aynı başarıyı edinebilecekleri konusunda motive olurlar ve öz yeterlik inançları olumlu yönde gelişir. Aynı şekilde, başarısızlık durumları ise olumsuz öz yeterlik inancı oluşturmalarına neden olur (Bandura, 1997).

Benzerlik kurulan modelin başarıları gözlemcinin de aynı başarıyı tadacak kabiliyetlere sahip olduğu inancını artırır. Buna karşın, güçlü çabaya rağmen modellerin başarısızlık durumlarının gözlemlenmesi kişilerin öz yeterlik inancını

azaltır. Ayrıca gözlemcinin gözlemlenen modelle kurduğu benzerlik ne kadar fazlaysa öz yeterlik inancının oluşumuna etkisi de o derece fazladır (Bandura, 1994: 71-81).

Buna göre öğrenme ortamında öğretmenler öğrencilerinin arkadaşlarını gözlemlmelerine imkan sunacak durumlar oluşturmaları, başarılı öğrencilerin kendilerinden ziyade bilgi ve yeteneklerine dikkat çekmeleri ve birbirleriyle özdeşim kurmaları onların öz yeterlik inançlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir (Bandura, 1997; Schunk, 1995).

2.5.3. Sözel İkna

Kişiler öz yeterlik inançlarını geliştirirken sosyal çevrelerinden duydukları sözlü mesajları da kullanmaktadırlar. Sözel ikna, bireylerin kabiliyetleri ile neler yapabilecekleri konusunda diğer kişilerden duydukları sözlerdir (Bandura, 1997). Kolaylık ve çabukluğu sayesinde çokça kullanılmaktadır. Bu önermeler sayesinde geçmişte zorlandıkları durumların başarıyla üstesinden geleceklerine inanmaları sağlanabilir. Kişilerin başladıkları bir işte ısrarcı olmaları ve engeller karşısında dirençli olmalarını sağlar (Zeldin ve Pajares, 2000: 215-246).

Öz değerlendirmeleri yetersiz olan kişiler, başkalarının (ebeveynler, öğretmenler, ebeveynler vb.) değerlendirmelerine daha eğilimlidir (Usher ve Pajares, 2006b: 125-141). İkna edenin güvenilirliği de öz yeterlik inancının oluşumunda oldukça önemlidir. Bireyler, yapıcı dönütler veren kişilerin konu üzerindeki yeterlik durumlarını da dikkate almaktadırlar (Hodges ve Murphy, 2009: 93-97). İkna etme çabaları sırasında dönüt verenler de dikkatli olmalıdır. Bireylerin performanslarını aşmalarını sağlamaktan ziyade kişisel gelişimleri üzerine vurgu yapmalıdırlar (Usher ve Pajares, 2008: 751-796). Aynı zamanda ikna sözlerinin gerçekçi olması da gereklidir. Abartılı ve gerçeği yansıtmayan sözler, başarı ile sonuçlanmadığında öz yeterlik inancının zedelenerek hızlıca düşmesine neden olur (Bandura, 1997).

Bazen sözel ikna, bireylerin yeterlik inançları üzerinde olumsuz etkilere yol açar. Bandura (1986), bireyin öz yeterliğini sözel ikna yoluyla düşürmenin, onu geliştirmekten gerçekten daha kolay olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, sözel iknanın uzun süreli etkileri olmayabilir, daha ziyade öz yeterlik inancını kısa

sürekli artırılabilir (Usher ve Pajares, 2009: 89-101). Sözel ikna yalnız başına olumlu yeterlik duygusu oluşturmaz; aksine diğer kaynaklarla birlikte çalışır (Britner ve Pajares, 2006: 485-499).

Öğrencilerin öz yeterlik inançları, başarılı olabilecekleri konusunda öğretmenlerinden ve ailelerinden duydukları olumlu ve teşvik edici sözler sayesinde olumlu etkilenirken başaramayacakları konusundaki sözlü mesajlarla olumsuz etkilenmektedir (Bandura, 1997). Başarabileceklerine yönelik telkinler, kabiliyetlere duyulan güveni, gösterilen çabayı ve motivasyonu artırır. Bu yüzden mesajlar samimi, güvenilir ve gerçekçi kaynaklar tarafından sağlanmalıdır. Etkili ikna mesajları, öğrencilerin yetenekleri konusundaki inançlarını geliştirmeli, aynı zamanda da öngörülen başarıya ulaşılmasını garantilemelidir (Britner ve Pajares, 2006: 485-499).

Buna göre en başta öğretmenler ve aileler öğrencilere sıklıkla bilgi ve yeteneklerine yönelik olumlu sözler söylemeli ve başarılı olduklarında öğrenciler sözlü olarak takdir edilmelidirler (Bandura, 1994).

2.5.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Son olarak stres, yorgunluk, genel ruh hali, gerilim, duygu ve acı gibi durumları içine alan *fizyolojik ve duygusal durumlar* öz yeterlik inancının bir kaynağı olabilir (Bandura, 1982: 122). Kişiler bir işle ilgili yeterliklerini sınarken bir bakıma bu durumları da dikkate alırlar. Çünkü bir işi yapmayı planladıkları sırada bireylerin hissettikleri fiziksel ve duygusal durumlar ve bunların düzeyi, başarı ya da başarısızlık ihtimalleri konusunda ipucu sağlar (Bandura, 1994: 71-81). Stres, kaygı, endişe ve korku öz yeterlik inancını olumsuz etkiler. Kişilerin başarısız olurma duygusunu oluşturmaya ve korkulan işlerden kaçınma duygusuna neden olur (Pajares, 2002: 116-125). Olumlu duygusal durumları artırmak ve olumsuz olanları azaltmak öz yeterlik inancını geliştirir. Yeni bir işe başlarken hissedilen endişe, yanlış öz yeterlik inancı oluşmasına neden olabilir. İdeal insan işleyişi, duygusal uyarılmanın ne çok düşük ne de çok yüksek olduğu zaman meydana gelir. Bu durumların normal seviyede olması işleyişi normalleştirir. Kişilerin olumlu öz yeterlik inancı oluşturmaya sağlar (Bandura, 1997).

Buna göre sınıf ortamında öğretmenler yeni bir konuya başlarken ya da öğrencileri herhangi bir etkinlik yaparken onların duygusal durumlarının farkında olmalı ve onların duygusal ve fiziksel bakımından normal hissetmelerini sağlamalıdır. Özetlemek gerekirse, öz yeterlik inancı kişisel deneyim, model alma, sözel ikna ve fiziksel ve duygusal hissetmeler sonucu edinilen bilgilerin karşılıklı etkileşimidir. Bu kaynaklardan sağlanan bilgiler olumlu bir öz yeterlik inancı oluşturduğunda insan işleyişinin daha kaliteli olması kaçınılmazdır (Bandura, 1986; 1994; 1997).

2.6. Öz Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler

Öz yeterlik inancı başlıca dört ana psikolojik süreci etkileyerek insan davranışlarında değişiklik meydana getirmektedir. Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimsel süreçlerdir (Bandura, 1994: 71-81). Bu süreçler, bireylerin kendilerini geliştiren ya da gerileten yönlerini etkileyerek düşüncelerini, zorluklar karşısında nasıl direneceklerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini, duygusal yönden iyi olma durumlarını, stres ve depresyona karşı savunmasızlıklarını ve önemli kararlar alırken yaptıkları seçimleri etkilerler (Bandura ve Locke, 2003; Connell ve Wellborn, 1991).

2.6.1. Bilişsel Süreçler

Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli yollarla meydana gelir. Amaçlı çoğu insan davranışı, önemli hedefleri içeren önsezi ile düzenlenir. Kişisel hedef belirleme, yeteneklerin öz değerlendirilmesinden etkilenir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa, insanların kendileri için belirlediği hedefler de o kadar yüksektir ve kişilerin onlara bağlılıkları da o kadar sıktır (Bandura, 1989: 729-735).

Çoğu davranış biçimi, önce düşüncede gerçekleşir. Kişilerin yeterlik inançları, geleceğe yönelik kurdukları senaryoları belirler. Öz yeterlik inançları yüksek olan kişiler, davranışlarına olumlu yönlendirme ve destek sağlayan başarı senaryolarını gözlerinde canlandırırken yeterliklerinden şüphe duyanlar, başarısızlık senaryolarını canlandırır ve yanlış giden birçok şeyde takılı kalırlar. Kişinin kendine duyduğu bu güvensizlik ile savaşıırken birşey başarması oldukça güçtür (Bandura, 1994: 71-81).

Düşüncenin önemli bir özelliği de, insanlara olayları önceden tahmin etme ve hayatlarını etkileyecek olanları kontrol altına almalarını sağlamaktır. Bu tür beceriler, birçok belirsizlik ve şüphe içeren bilgilerin etkili bir bilişsel işlemde geçmesini gerektirir. İnsanlar akılcı ve düzenleyici kuralları öğrenirlerken seçenekleri düzenlemek, olası faktörleri ölçmek ve birleştirmek, davranışlarının yakın ile uzak sonuçlarına ilişkin düşünceleri gözden geçirip denemek ve hangi faktörleri denediklerini ve bunların hangisinin ne kadar iyi çalıştığını hatırlamak için sahip oldukları bilgilere başvurmalıdırlar (Bandura, 1994).

Öz yeterlik inançlarının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli biçimlerde olur (Bandura, 1989). Öz yeterlik inancı, kişinin düşüncelerini geliştirici ya da engelleyici biçimlerde etkileyebilir. Bireye ciddi yan etkileri olan zorlu görevler, başarısızlıklar ve gerilemeler karşısında görev odaklı kalabilmek güçlü bir yeterlik duygusu gerektirir. Gerçekten de, güç koşullar altındaki zor çevresel gereksinimlerle başa çıkmak zorunda kaldıklarında, yeterliklerinden şüphe duyanların analitik düşünceleri giderek istikrarsızlaşır, istekleri azalır ve performanslarının kalitesi düşer. Buna karşın, dirençli yeterlik duygusu olanlar, kendilerine daha zor hedefler koyar ve performans başarılarını artırmayı sağlayan iyi bir analitik düşünme sergilerler (Bandura, 1994: 71-81).

İnsan bir işi yapabileceğine karşı kendine güven duyuyorsa, işi daha kolay yapar, harekete çabuk geçer ve kendini zorlayıcı etkinliklerden kaçınmaz. Buna karşın, başabileceğine ilişkin öz yeterlik inancı düşük olanlar, olumsuz bütün olasılıkları akıllarına getirir, işe başlamayı erteler ve performanslarını düşürürler. Algılanan öz yeterlik inançları ne kadar güçlü ise, insanların kendileri için belirlediği hedefleri de o kadar yükselir ve onlara olan bağlılıkları artar (Wood ve Bandura, 1989: 361-384).

2.6.2. Motivasyonel Süreçler

Öz yeterlik inançları, motivasyonun öz düzenlemesinde kilit bir role sahiptir. Çoğu insan motivasyonu, bilişsel olarak oluşur. İnsanlar kendilerini motive eder ve davranışlarını öngörülerini kullanarak önceden yönlendirirler. Ne yapabilecekleri hakkında inançlar oluştururlar. Olası davranışlara uygun sonuçları önceden görürler. Kendilerine hedefler belirler ve geleceğe ilişkin hayallerini gerçekleştirmek için nasıl davranacaklarını planlarlar. Kişilerin öz yeterlik

inançları, zorlu bir uğraş karşısında ne kadar çaba ve direnç göstermeleri gerektiğini belirlediği kadar motivasyon seviyelerini de belirler. İnsanların yeteneklerine duydukları inançları ne kadar güçlü ise, çabaları da o kadar büyük ve kalıcıdır (Bandura, 1989; Wood ve Bandura, 1989).

Farklı kuramlar etrafında oluşturulan bilişsel motivasyon araçlarının üç farklı biçimi vardır. Bunlar nedensel ilişkilendirmeler, sonuç beklentileri ve bilindik hedeflerden oluşmaktadır. Uygun teoriler, sırasıyla ilişkilendirme teorisi, beklenen-değer teorisi ve hedef teorisidir. Öz-yeterlik inançları, bu bilişsel motivasyon türlerinin her birinde etki eder. Öz yeterlik inançları nedensel ilişkilendirmeleri etkiler. Kendilerini son derece yeterli gören insanlar, başarısızlıklarını yetersiz çabaya; kendilerini yetersiz görenler, başarısızlıklarını yeteneğin azlığına bağlarlar. Bu tarz nedensel ilişkilendirmeler, esasen öz yeterlik inançları vasıtasıyla motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri etkiler (Bandura, 1989, 1994).

Beklenti-değer teorisinde, motivasyon, belli bir davranış biçiminin belli sonuçları doğuracağı beklentisi ve bu sonuçların değeri ile düzenlenir. Fakat insanlar, performansın olası sonuçları hakkındaki inançları kadar ne yapabildikleri hakkındaki inançlarına göre davranırlar. Bu nedenle, sonuç beklentilerinin motive edici etkisi kısmen yeterlik inancıyla yönetilmektedir. İnsanların peşine düşmedikleri sayısız cazip seçenekler vardır, çünkü onlar için yeteneklerinin yetersiz olduklarına kanaatine varmışlardır. Beklenti-değer teorisinin öngörüsü, algılanan öz yeterlik inancı dahil edilerek güçlendirilir (Bandura, 1989, 1994).

Zor hedefler ve kişinin kendi kazanımlarına yönelik değerlendirici tepkisi ile öz etkiyi çalıştırma kapasitesi, motivasyonun önemli bilişsel işlevine imkan sağlar. Birçok kanıt, zorlu hedeflerin motivasyonu arttırdığını ve sürdürdüğünü gösterir. Hedefler, doğrudan motivasyonu ve davranışı düzenlemek yerine, öz etki süreçleri ile büyük ölçüde çalışır. Hedef belirlemeye yönelik motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma sürecini içerir. Benimsenen hedeflerine bağlı olan insanlar, kendini tatmin ederek davranışlarına yön verir ve hedeflerine ulaşana kadar çabalarındaki ısrarcı tutumlarını sürdürürler. Değerli hedeflerini gerçekleştirerek kendilerini tatmin etmeye çalışırlar ve gayretlerinin azlığından duydukları memnuniyetsizlik ile çabalarını yoğunlaştırırlar. Hedeflere ya da kişisel

standartlara dayalı motivasyon, üç tür öz etkiden etkilenir. Bunlar, kişinin performansına duyduğu kendini tatmin eden ve etmeyen tepkiler, hedefe ulaşma algılanan öz yeterlik inancı ve kişinin gelişimine dayalı kişisel hedeflerin yeniden düzenlemesini içerir. Öz yeterlik inançları motivasyona değişik şekillerde katkıda bulunur; İnsanların kendilerine koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklar karşısında ne kadar süre dayanacaklarını, ve başarısızlıklara karşı ne kadar dirençli olacaklarını belirler. Engeller ve başarısızlıklarla karşı karşıya kaldıklarında yetenekleri konusunda kendinden şüphe duyan insanlar çabalarını gevşetir veya çabuk vazgeçerler. Yeteneklerine karşı güçlü bir inanca sahip olanlar, hedefe ulaşmada başarısız olduklarında daha fazla çaba harcarlar. Güçlü azim duyguları, performans başarılarına katkıda bulunur (Bandura, 1989, 1994).

Eğer kişi yapabileceğine inanırsa, doğal olarak motive olurken yapamayacağına inanırsa, motivasyonu düştüğü için o işi yapma gücü azalır. İnsanlar kendilerini motive ederler ve sağduyularıyla öngördükleri davranışlarını şekillendirirler. Sahip olduklarıyla neler yapabileceklerine yönelik inançlar oluştururlar. Yani, kendi kendilerini motive ederken öz yeterlik inançlarını da artırır ya da azaltırlar. O zaman, hem öz yeterlik inancı motivasyonu hem de motivasyon öz yeterlik inancını etkiler. Her iki kavram da birbirini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Bandura, 1993).

2.6.3. Duyuşsal Süreçler

Öz yeterlik inancı, insanların motivasyon seviyelerini etkilediği kadar, tehditler ya da zor durumlar karşısında ne kadar stres ve depresyon hissedeceklerini de etkiler (Bandura, 1989, 1993, 1994). Algılanan öz yeterlik stresi kontrol etme, kaygı uyanışında merkezi bir rol oynamaktadır. Tehditleri kontrol altında tutabileceğine inananlar, huzur bozucu düşünceleri akla getirmezler. Buna karşın tehditlerle başa çıkamayacağına inananlar, daha yüksek stres ve kaygı hissederler. Başarma yetersizlikleri devam eder. Çevrelerini tehlikelerle dolu olarak algırlar. Olası tehditleri büyütür ve nadiren olan şeylerden endişe duyarlar. Bu tür yetersizlik düşüncesiyle kendilerini endişelendirir ve işlevlerini azaltırlar. Algılanan başa çıkma öz yeterlik inancı, kaygı uyanışının yanı sıra kaçınma davranışını da etkiler. Öz yeterlik duyguları ne

kadar güçlüyse insanlar zor ve tehlikeli işler yapmada o kadar cesurdurlar (Bandura, 1989, 1993, 1994).

Kaygı uyanışı sadece algılanan baş etme yeterliğinden değil, rahatsız edici düşünceleri kontrol etme yeterliğinden de etkilenir. Kişinin kendi bilincini kontrol etme davranışı şu atasözü ile daha iyi özetlenebilir: "Kuşların kafanızın üstünden uçmasına endişelenmeyi bırakamazsınız, ancak başınızın üstünde bir yuva kurmalarını önleyebilirsiniz." Düşünce süreçlerini kontrol eden öz yeterlik inancı, stres ve depresyon tarafından üretilen düşünceleri düzenlemede kilit bir faktördür. Sıkıntının ana kaynağı tam olarak rahatsız edici düşüncelerin sıklığı değil algılanan öz yetersizlik inancıdır. Kaygıyı ve istenmeyen davranışı azaltmak için hem öz yeterlik inancı hem de düşünce kontrol öz yeterliği birlikte çalışır (Bandura, 1989: 729-735).

Sosyal bilişsel kuram, başarılı deneyimleri kişilik oluşumunda temel vasıtalar olarak tanımlar. Güdümlü başarı, yoğun kaygı ve öz koruyucu fobik tepkiler ile işleyişi ciddi şekilde bozulmuş olan insanlarda başarılı deneyimler, öz yeterlik inancı aşılayan güçlü bir araçtır. Başarılı deneyimler, başa çıkma becerileri oluşturan ve olası tehditleri kontrol edebilecek inançları uyandıran yollarla oluşturulmuştur. İnatçı fobiler, tabi ki, korktuklarını yapmak ile ilgili değildir. Bu nedenle, kişi bir çevre yaratmalıdır; böylece, alıkonulmuş fobiler kendilerine rağmen başarılı bir şekilde gerçekleşebilirler. Bu, çeşitli başarı performansları listeleterek kazanılır. Korkulan davranışlar, ilk kez insanlara tehditlerle nasıl başa çıkacaklarını göstermek ve en kötü korkularından uzaklaştırmak için kurulmuştur. Başa çıkma teknikleri, kolaylıkla yapılabilen alt adımlara ayrılmıştır. Fobikler korktukları davranışları terapistlerle daha kolay yaparlar. Eğer çok uzun zaman stres altında hissetmişler, korkulan işleri yapmayı reddedeklerdir. Fakat kısa süreliğine denerler. Eğer öz yeterlik inançları zamanla artarsa görevi daha geniş çapta yaparlar. Koruyucu yardımcıları ve korkunun şiddetini ölçmek tekrardan mücadele etme yeterlik duygusunu yeniden oluşturmaya ve geliştirmeye yardım eder. İnsanlar bir kere kolay toparlanan bir yeterlik hissi geliştirirse, olumsuz etkileri olmayan zorluklara ve olumsuzluklara karşı durabilirler (Bandura, 1989: 729-735).

Kontrolü sağlamaya duyulan düşük yeterlik hissi depresyonun yanı sıra endişe uyandırır. Bunu birçok farklı şekilde yapar. Depresyona giden yollardan biri, gerçekleştirilememiş arzudur. Ulaşamayacakları olarak belirledikleri öz değer standartlarını kendilerine empoze edenler, kendilerini depresyon nöbetlerine sürüklerler. Depresyona giden ikinci bir yeterlik yolu, düşük bir sosyal yeterlik hissi ile olur. Kendilerini sosyal açıdan yeterli olarak görenler, zor durumların nasıl yönetileceğine dair, kronik stres kaynaklarının olumsuz etkilerini hafifleten ve insanların hayatlarına tatmin getiren modeller sunan sosyal ilişkileri araştırır ve geliştirir. Tatmin edici ve destekleyici ilişkiler geliştirmek için algılanan sosyal yetersizlik, sosyal izolasyon yoluyla depresyona karşı savunmasızlığı artırır. Çoğu insan depresyonu, ruminatif düşünceyi tahrip ederek bilişsel olarak oluşturulmuştur. Ruminatif düşünce üzerinde kontrol sağlama yeterlik hissini azlığı da aynı zamanda depresif dönemlerin oluşumuna, süresine ve tekrarına katkıda bulunur (Bandura, 1994: 71-81).

Algılanan öz yeterlik inancının sağlığı geliştirmeye yaradığı diğer yollar da vardır. Yaşam tarzından kaynaklanan alışkanlıklar sağlığı artırabilir veya bozabilir. Bu, kişilerin yaşam gücü ve sağlık kaliteleri üzerinde davranışsal etki yapmalarına imkân sunar. Algılanan öz yeterlik inancı, kişisel değişimin her aşamasını etkiler; insanlar sağlık alışkanlıklarını değiştirmeyi düşündüklerinde; başarmak için gereken motivasyon ve azmi seçtiklerinde; ve elde ettikleri alışkanlık değişikliklerini ne kadar iyi koruyabildiklerinde bile. Algılanan öz düzenleyici yeterlik inancı ne kadar kuvvetli olursa, insanlar sağlıklarını bozan alışkanlıkları azaltmakta ve sağlıklı beslenme alışkanlıklarını günlük yaşam tarzlarına adapte etmede daha başarılı olurlar. Kalp-damar hastalıklarını önlemek için hazırlanmış kapsamlı toplum programları, tehlike içeren alışkanlıkları değiştirerek hastalık ve ölüm oranlarını düşürür (Bandura, 1989, 1994).

2.6.4. Seçimsel Süreçler

Şimdiye kadar bahsedilen konu, insanların gün içinde karşılaşacakları üzerinde biraz kontrol sağlamalarına ve yararlı ortamlar oluşturmalarına imkân sunan öz yeterlik inancının aktive ettiği süreçlerdir. İnsanlar bir bakıma kendi çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle, öz yeterlik inançları, insanların seçtikleri çevre ve etkinliklerin türünü etkileyerek yaşam şeklini da şekillendirebilir. İnsanlar,

başa çıkma yeteneklerini aştığına inandıkları durum ve faaliyetlerden kaçınırlar. Ancak, ilgi çekici faaliyetleri can atarak üstlenir ve başa çıkabileceklerine inandıkları durumları seçerler. Yaptıkları seçimler yoluyla insanlar, yaşam tarzlarını belirleyen farklı yetkinlikler, ilgiler ve sosyal ilişkiler geliştirirler. Seçimlerini etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişimlerinin yönünü derinden etkileyebilir. Bu nedenle, seçilmiş çevrelerde faaliyet gösteren sosyal etkiler, etkinlik karar verme mekanizmasının ilk etkisi göstermesinden çok sonra belli yeterlikleri, değerleri ve ilgileri artırmaya devam eder (Bandura, 1989, 1993, 1994).

Kariyer seçimi ve gelişimi, seçimle ilgili süreçler yoluyla yaşam yollarının gidişatını etkilemek için öz yeterlik inançlarının gücünün bir örneğidir. İnsanların algılanan öz yeterlik düzeylerini ne kadar yüksekse düşündükleri kariyer seçenekleri o kadar geniştir; onlara olan ilgileri o kadar büyüktür ve seçtikleri mesleğe kendilerini o kadar eğitici hazırlarlar ve başarıları da o kadar artar. Meslekler, insanların hayatlarının önemli bir bölümünü oluşturur ve onlara önemli bir kişisel gelişim kaynağı sağlarlar (Bandura, 1989, 1994).

2.7. Algılanan Araçsallık

İnsanların geçmiş, şimdiki ve gelecek zamana yönelik algıları, davranışlarını etkilemektedir. İnsan davranışlarının bazıları, anlık ihtiyaç ve beklentileri karşılamaya yönelikken; bazıları da gelecekle ilgili amaçlara, beklentilere, hayallere ulaşmaya yönelik olabilmektedir. Bireyin yakın ve uzak gelecekteki bu hedeflerine şimdiki zamanda yaptığı davranışlarıyla adım adım yaklaştığının farkında olması, şimdiki davranışlarında etkilidir (Lewin, 1948: 113). Bu bağlamda, kişilerin kendilerine belirledikleri hedeflerin onların davranışları üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalarda “gelecek zaman perspektifi” ya da “gelecek zaman algısı” olarak adlandırılan bir kavram önem kazanmıştır (Shell ve Husman, 2001; Husman ve Lens, 1999).

Gelecek zaman perspektifi, Husman ve Lens (1999)’e göre; “gelecek hedeflerin şu anki anımsanması” şeklinde tanımlanmıştır (Husman ve Lens, 1999: 113-125). Lens ve Tsuzuki (2005) tarafından “bireyin yakın veya uzak geleceğinde ulaşmak istediği amaçların şimdiki zamandaki eylemlerinin üzerindeki etkisi” olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, gelecek zaman perspektifi,

davranışların gelecekte ulaşmayı umduğumuz bir takım beklenti, hayal ve arzu tarafından şekillenmesidir.

Husman ve Lens (1999), gelecek zaman perspektifini değer, genişlik, bağlılık, hız ve algılanan araçsallık olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Değer, “kişilerin gelecek hedeflerine yükledikleri önemin derecesi”; genişlik, “belirlenen hedefin uzaklığı”; bağlılık, “şimdiki faaliyetler ve gelecekteki hedefler arasında bağlantı kurma yeteneği”; hız, “zamanın geçme hızı ile ilgili kişisel algı” ve algılanan araçsallık ise, “şimdiki davranışların gelecekteki amaçlara ulaşmak için bir araç olarak algılanması” şeklinde tanımlanmıştır (Husman ve Shell, 2008: 166-175).

Gelecek zaman perspektifi altında ele alınan algılanan araçsallık kavramı daha çok alan odaklıdır. Bu nedenle, bireyin daha spesifik bir konu, görev ya da derse olan ilgisini açıklamaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler bazı derslere daha ilgili, istekli ve bu derslerde daha başarıyla aynı performansını bazı derslerde göstermemektedirler. Öğrencilerin davranışlarındaki bu tutumun sebepleri algılanan araçsallık kavramıyla açıklanabilir (Özçetin, 2010). Öğrenciler, hedeflerine ulaşma konusunda aracı olacağına inandıkları derslere daha ilgilidir ve bu derslerde daha aktif olmak için içsel itici bir güçle motive olurlar (McInerney, 2004: 141-151). Geleceğe yönelik mevcut görevin araçsallığını algılama ve gelecekteki amaçlar veya görevler için elde edilecek fayda, öğrencinin eğitim etkinliklerindeki motivasyonunu, kalıcılığını ve performansını artırır (Husman ve Lens, 1999; Miller, DeBacker ve Greene, 1999).

Okul derslerini olmayı istedikleri meslek ile ilişkilendiren öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine daha çok katılım gösterdikleri ve bu etkinliklerde daha üstün beceriler sergiledikleri görülmektedir (Shell ve Husman, 2001: 481 - 506). Öyleyse, öğrencileri motive etmek ve dolayısıyla alanda başarılı olmalarını sağlamak için, onlara gelecekleri için belirledikleri önemli hedeflere ulaşma için mevcut dersin araçsal rolü tanıtılabilir. Öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşmak için belirli bir derse yönelik algıladıkları araçsallıkları yükselirse, bu derse verdikleri değer, çaba ve emek de doğru olarak artacaktır (Shell ve Husman, 2001: 481 - 506).

Öğrencilerin mevcut eğitim etkinliklerinin gelecekte ulaşmayı istediği bir hedef için faydalı olduğuna inanmaları, motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırır (Husman ve Lens, 1999). Bu yüzden öğrencilere İngilizce öğrenmenin kişisel, sosyal ve kültürel bakımdan gelişmeleri ve ileride sahip olmayı istedikleri meslek ve statü için bir araç olabileceği, gerekliliği ve önemi benimsetilmesi İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

2.8. Öğrenci Katılımı

Öğrenme, öğrencide kalıcı izli davranış değişikliği meydana gelmesi durumudur (Senemoğlu, 1997: 94). Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmene, idarecilere ve ailelere düşen çeşitli birçok görev vardır. Fakat öncelikle eğitimin merkezinde olan öğrencilerin akademik etkinliklerde aktif olmaları gerekmektedir. Nasıl bir eğitim verilirse verilsin eğer öğrenen davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak öğrenme etkinliklerine katılmıyorsa öğrenme gerçekleşmez. Bundan dolayı, öğrenci katılımı eğitim araştırmalarında önemle durulan bir konudur. Bloom (1976), tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli davranış değişikliğini sağlamanın yolu olarak öğrencinin öğrenme ortamında kendine sunulan aktivitelerle bizzat kendisinin etkileşim içinde olması gerektiğini belirtmiş ve kalıcı öğrenme ile aktif katılım arasındaki yoğun ilişkiye dikkat çekmiştir. Bununla birlikte katılımı öğrencinin istendik davranış değişikliği kazanması için kendisine sunulan ipuçları ile etkileşime girmesi ve bu çabasını davranış değişikliği meydana gelene kadar sürdürmesi olarak belirtmiştir (Bloom, 1976: 62-86).

Katılım öğrencilerin pozitif işleyişinin bir göstergesi olması sebebiyle önemli bir eğitimsel sonuçtur, ancak öğrencilerin akademik ilerlemesi ve başarısı gibi son derece önemli sonuçları öngördüğü için daha da önemlidir (Reeve, 2012: 149-172). Öğrencinin katılımı, öğrenmeyi yönlendirir; enerji ve emek gerektirir; birçok yönden etkilenir ve tüm öğrenciler tarafından elde edilebilir (Christenson, Reschly ve Wiley, 2012). Chapman, öğrenci katılımını, “okula devam etme, derslerle ilgili gereken işleri yapma yapma ve öğretmenlerin yönlendirmelerini yerine getirme gibi rutin okul işlerini istekli bir şekilde yerine getirme” olarak tanımlamıştır (Chapman, 2003: 1-7). Aynı zamanda katılım, “öğrencilerin okul çalışmalarına yönelik başlattıkları davranış, gayret ve azimlerinin yanı sıra

öğrenme aktiviteleri sırasında hissettikleri duygusal durumlarıdır” şeklinde yorumlanmıştır (Skinner, Wellborn ve Connell, 1990: 22).

Öğrenci katılımı, öğrencinin öğrenme sürecinin gerektirdiği etkinliklerde aktif olup olmadığını ifade eder (Connell ve Wellborn, 1991; Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2012, 2013). Öğrencinin başarısındaki önemli etkisi nedeniyle, öğrenci katılımı birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2012; Eren, 2013). Öğrenci katılımının birbiriyle oldukça ilişkili dört farklı boyutu bulunmaktadır (Reeve ve Tseng 2011, Reeve, 2013). Bunlar; *davranışsal, duygusal, bilişsel ve aktif katılım*dır. Davranışsal katılım, öğrencilerin öğrenme faaliyetleri için gerekli dikkat, çaba ve azimlerini içeren katılımlarıdır (Skinner ve Belmont 1993: 571 - 581). Buna göre, bir öğrencinin davranışsal katılımı yüksekse öğrenme faaliyetlerinde daha gayreti de yüksektir. Duygusal katılım öğrencilerin öğrenme ortamında olumsuz duygular yerine olumlu duygular sergilemeleridir (Skinner ve Belmont 1993: 571 - 581). Duygusal katılımları yüksek olan öğrenciler, öğrenmeden keyif alırlar ve akademik etkinliklere katılmaktan mutluluk duyarlar (Reeve ve Tseng, 2011: 257-267). Bilişsel katılım, öğrencilerin kullandığı bilişsel stratejilerin miktar ve türlerini ifade eder (Fredricks ve diğerleri, 2004: 59–109). Son olarak Reeve ve Tseng (2011) tarafından "öğrencilerin aldıkları eğitim sürecine sağladıkları yapıcı katkı" olarak tanımladıkları aktif katılım yer almaktadır. Öğrenciler öğrenirken dersin işlenişine kendilerine özgü duygu ve düşünceleriyle yön verdikleri ve derse yönelik ilgi, istek ve ihtiyaçlarını belirttikleri zaman o derse aktif katılım sağlarlar (Reeve ve Tseng, 2011: 257-267).

2.8.1. Davranışsal Katılım

Bu çalışma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine katılımlarını belirlemek için kullanılan ve Dinçer (2014) tarafından geliştiren katılım ölçeğinin davranışsal katılım alt boyutunu Skinner ve Belmont (1993)’un öğrenci katılım ölçeği oluşturmaktadır. Skinner ve Belmont’un öğrenci katılım modeli davranışsal ve duygusal olarak adlandırılabilen iki alt boyuttan oluşur. Buna göre, Skinner ve Belmont (1993) öğrenci katılımını “Okula duyarsızlığa karşı katılım, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini başlatma ve yürütme faaliyetlerine katılma yoğunluğuna ve duygusal kalitesine işaret eder” şeklinde

tanımlamıştır (s: 576). Katılım, öğrencinin akademik ve müfredat ya da okulla ilgili etkinliklere aktif katılımı ve eğitim hedeflerine ile öğrenimine olan bağlılığıdır. Derse davranışsal katılım gösteren öğrenciler yeterlikleri çerçevesindeki görevleri seçer, kendilerine fırsat verildiğinde hemen harekete geçer ve yoğun çaba ve dikkat gösterirler (Skinner ve Belmont, 1993: 576). Öğrencilerin davranışsal katılımları gözlenebilen özelliklerini yansıtmaktadır. Öğretmenler derste verilen direktifleri yerine getirme çabası, soru sorma ve cevaplama gibi davranışlarını gözlemleyerek öğrencilerinin katılım durumları hakkında bilgi sahibi olabilir. Davranışsal katılımları yüksek olan öğrenciler, derse ve okula düzenli bir şekilde devam eder, öğretmenlerini dikkatli bir şekilde dinler, düzenli not alır, anlamadıklarında veya daha fazla bilgi öğrenmek istediğinde soru sorar, grup çalışmalarında etkindir, zor görevlerde dahi görevi tamamlamak için yılmadan kararlı olur ve iyi bir ürün ortaya koymak için çaba harcarlar (Fredricks ve diğerleri, 2004; Reeve, 2013).

2.8.2. Duygusal Katılım

Çalışmada öğrencilerin duygusal katılımlarını belirlemek için Skinner ve Belmont (1993) tarafından hazırlanan öğrenci katılım ölçeğinin bir bölümünü oluşturan ve öğrencilerin derse yönelik duyguları hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmış olan duygusal katılım alt ölçeğinden yararlanılmıştır. Buna göre, öğrenciler derslerde akademik etkinlikler sırasında merak, ilgi, mutluluk, hoşlanma, sıkıntı, kaygı, zevk alma gibi olumlu ve olumsuz duygular deneyimlemektedir (Skinner ve Belmont, 1993: 576). Öğrencilerin bu olumlu veya olumsuz duyguları öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına, belirli bir derse ve okula yönelik olabilir. Duygusal katılım gösteren öğrenciler, okula gitmeyi sever, öğrenme etkinliklerinden keyif alır, kendini okulla özdeşleştirir ve genel itibarıyla okulda ve öğrenme etkinlikleri sırasında mutlu ve keyifli görünürler (Fredricks ve diğerleri, 2004: 59–109). Öğrencilerin davranışsal katılımları kadar olmasa da duygusal katılımları da gözlemlenebilir. Öğrencilerin jest ve mimikleri, yüz ifadeleri ve genel ruh hali duygusal katılımları ile ilgili ipuçları sağlayabilir.

2.8.3. Bilişsel Katılım

Bilişsel katılım, öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde etkin olmak için sergiledikleri zihinsel aktiviteleri olarak tanımlanabilir. Bilişsel katılım birçok

çalışmada öz-düzenleme ile ilişkilendirilmiş ve bu nedenle bilişsel stratejiler kullanma yeterliği ya da öz-düzenlemeli beceriler açısından açıklanmaya çalışılmıştır. Bilişsel katılım gösteren öğrenciler, öğrendikleri konusunda yoğun bir düşünme gerçekleştirir, yeni edinilen bilgiyi tam olarak anlamaya çalışır ve öğrendiklerinin kalıcı olması için bilişsel stratejiler kullanırlar (Fredricks ve diğerleri, 2004). Kısacası, öğrencilerin bilişsel çabaları olarak değerlendirilebilir. Bilişsel öğrenme sürecinde öğrenciler akılcı ve kendilerine özgü stratejiler geliştirir ve yüzeysel öğrenme yerine daha derin anlama ve öğrenme faaliyetleri gösterirler (Reeve, 2012: 149-172).

2.8.4. Aktif Katılım

Reeve ve Tseng (2011) tarafından katılımın yeni bir boyutu olarak tanımlanmıştır (s: 257-267). Reeve ve Tseng (2011) davranışsal, duygusal, ve bilişsel katılım çeşitlerinin öğrenci katılımını tanımlamada oldukça önemli ve merkezi rolleri olduğunu kabul etmekle birlikte, bu boyutların öğrencilerin öğrenme sürecindeki bir takım davranışlarını açıklamak için yeterli olmadıkları düşüncesiyle yeni bir çalışma yapmışlardır. “Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin yapmış oldukları yapıcı katkıları” olarak tanımladıkları ve davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım türlerine ek olarak oluşturdukları aktif katılım boyutunu katılımı açıklayan önemli bir faktör olarak önermişlerdir (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2012, 2013). Aktif katılım, öğrencilerin sadece kendilerine sunulan öğretim etkinliklerini alıp anlama çabalarından ziyade kendi öğrenmelerini pekiştirmeye yönelik kendilerinin ortaya koyduğu yeni durumları açıklayan bir faktördür. Aktif katılım, öğrencilerin öğrenme sürecine sundukları dönütleri, önerileri, farklı bakış açıları ve yeniden anlamlandırmaları olarak tanımlayabiliriz. Bu şekilde öğrenciler öğrenmelerini içselleştirmiş olurlar. Aktif katılımı yüksek olan öğrenciler, öğrendikleri üzerine çeşitli örnekler sunabilir, işleniş ile ilgili değişik stratejiler sağlayabilir, etkili sorular sorabilir, alternatif problem çözme becerileri bulabilir ve yeni öğrenilenlerle öncekileri harmanlayacağı düşünceler yapabilirler (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2013). Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinden hem etkilenen hem de süreci etkileyen bir role sahip olduğunu göstermiş olur. Ayrıca öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımlarından daha fazlasını yapabildiklerini aktif katılımları açıklamaktadır (Reeve, 2013: 579).

Öğretmenlerin katılımın çok boyutluluğunun farkında olup bunların özelliklerini bilmesi, öğrenciyi tanıma ve değerlendirmede işini kolaylaştıracaktır. Gözlenmesi ve değerlendirmesi kolay olduğu için genellikle öğrencilerin davranışsal katılımları dikkat çekmektedir. Fakat diğer boyutlar da öğrenme sürecinde birbirinden ayrılmaz ve birbirleriyle oldukça yakından ilişkilidirler. Örneğin, İngilizce öğrenmek ya da geliştirmek isteyen bir öğrencinin, İngilizce dil bilgisine dikkatinin artırması, sürekli yeni kelime öğrenme çabasında olması ve İngilizce derslerinde sorulan sorulara cevap vermesi, tercüme yapma ve tekrar etme azmini sürdürmesi davranışsal katılımına; İngilizce ile ilgili konulara merakının artırması, İngilizce dersinde bulunmaktan keyif alması ve derste verilen görevler ne kadar zor olursa olsun mutlu hissetmesi duygusal katılımına; öğrendiği dilbilgisi konuları ve kelimeleri kalıcılığını sağlamak ve kolay hatırlamak için karmaşık ve farklı öğrenme stratejileri uygulaması ve öğrenmekte zorlandığı konuları öğrenmek için zihinsel olarak kendini zorlaması bilişsel katılımına ve son olarak İngilizce öğrenme ile ilgili önceliklerini ifade etmesi, farklı bir bakış açısı sağlayacak sorular sorması ve öğretmenlerine neye ihtiyaç duyduğunu, ne istediğini ve neyin ilgisini çektiğini söylemesi aktif katılımına örnektir (Reeve, 2013: 579). Öğretmenler bunların farkında olduğunda öğrencilerinin öğrenmelerini daha iyi görür, performanslarını daha doğru değerlendirir ve onların ihtiyaç duydukları destek ve motivasyonu sağlayabilirler (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2013).

2.9. Tutum

İnsanların bir nesne, kişi veya bir olgu hakkındaki duygu ve düşünceleri, onlara yönelik davranışlarının nedenlerinden bazılarını açıklayabilir. Psikoloji alanında araştırmacılar tarafından insanların bir nesne ya da olguya yönelik geliştirdikleri inanç ve davranış biçimleri tutum olarak tanımlanır. Tutum, insan davranışlarının oluşumunda etkili ve bu davranışları anlamaya yardımcı olan bir kavramdır (Brown, 1994).

Tutum kavramı üzerine çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Gardner (1985)'a göre tutum; “ bireylerin kendi görüş ve inançlarına dayanarak belirli bir durum veya nesne hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirici tepkileridir”. Fishbein (1963)'nın teorisine göre; kişinin bir objeye karşı tutumu, onun aynı objeye

yönelik inançlarının bir işlevi ve o inançların değerlendirme boyutudur. Ayrıca tutum, kişinin bir duruma yönelik iyi veya kötü şeklinde değerlendirme boyutu olarak tanımlanabilir (Fishbein, 1963: 233-239).

İnceoğlu (2010) tutumu; “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepkinin ön eğilimidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Brown, tutumun diğer bilişsel ve duyuşsal boyutlar gibi erken çocuklukta geliştiğini ve kişilerin ebeveynleri ile akranlarının tutumlarının, çok sayıda çeşitli kişilerle kurulan ilişkinin ve sahip olduğu duygusal faktörlerin etkileşiminin sonucunda oluştuğunu belirtir (Brown, 1994). Ayrıca tutumlar, kişinin kendisini, başkalarını ve yaşadığı kültürü algılamasının bir bölümünü oluşturmaktadır (Brown 2000).

Gardner ‘a göre, tutumlar, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerden ve belirli bir yönde davranış meydana getiren ya da davranışı etkileyen psikolojik temel bir yatkınlıktan oluşmaktadır. Tutum, kişilerin değerlerine ve inançlarına bağlıdır ve akademik ya da gayri resmi tüm faaliyet alanlarında yapılan seçimlerini destekler veya engeller (Gardner, 1985). Tutum kavramı üç öğeden oluşmaktadır; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğe. Bilişsel öğe tutum gösterilen bir nesne veya durumla ilgili inançları veya algıları içerir. Duyuşsal öğe, tutumla ilgili nesne ve durum hakkındaki hislerden oluşmaktadır. Bu duygular olumlu veya olumsuz olabilir. Bu yönüyle duyuşsal öğe, değerlendirici özelliğe sahiptir. Son olarak kişinin ilgili nesne ve duruma yönelik davranış eğilimlerini içeren davranışsal öğedir. Davranışsal öğe gözlemlenebilirdir (Gardner, 1985).

Tutumlara ait beş temel özellik şu şekildedir;

- Tutumlar bilişsel ve duyuşsal özellikler taşır.
- Tutumlar, çok boyutludur. Tercih edilme durumuna göre çeşitlilik gösterir.
- Tutumlar, bireyin davranışı üzerinde yönlendirici etkisi bulunmaktadır.
- Tutumlar öğrenilir. Aktarılmaz ya da doğuştan edinilmez.
- Tutumlar kalıcı olabilir ancak deneyimlerle değişebilir (Baker, 1992).

Gardner, yabancı dil edinimine yönelik tutumu “Eğitim Tutumları” başlığı altında şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Öğretmene yönelik tutum
- Ders kitabına yönelik tutum
- Derse yönelik tutum
- Öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel çevreye yönelik tutum
- Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum (Gardner, 1985: 39-49).

Tutum, eğitim alanında da oldukça önemsenen bir kavramdır. Olumlu tutuma sahip öğrenciler, olumsuz tutuma sahip olanlara göre akademik etkinliklerde daha başarılıdır (Gardner, 1985). Bu çalışma kapsamında tutum, öğrencilerin İngilizce dersine yani yabancı dil öğrenmeye yönelik duygu ve düşünceleri anlamına gelmektedir. Dil öğrenimi öğrencilerin tutumlarından hiçbir zaman ayrılmamış, araştırmalarda olumlu tutumun destekleyici ve motive edici ya da tersi etkisi olduğu görülmüştür. Longman Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü (1992)'de yabancı dile yönelik tutum; "Farklı dillerin veya dil çeşitliliğinin konuşanlarının birbirlerinin dillerine veya kendi dillerine yönelik tutumları" şeklinde tanımlanmıştır. Bir dile yönelik olumlu ya da olumsuz duyguları içeren ifadeler, dilsel zorluk ya da kolaylığa, öğrenme kolaylığı ya da zorluğuna, önem derecesine, şıklığına, sosyal statüsüne vb. durumlara ilişkin izlenimleri yansıtabilir. Bir dile yönelik tutum, aynı zamanda insanların o dili konuşanları hakkında neler hissettiğini gösterebilir (Richards ve diğerleri, 1992: 199).

Gardner ve diğerleri (1972) ve Burstall (1975) dil öğrenimi üzerine yaptıkları çalışmalarda tutumun oldukça önemli bir payı olduğunu bulmuşlardır. Çalışma sonuçları, tutum ile öğrenme çıktıları arasında nedensel bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Burstall'e göre başarılı deneyimler sadece sonraki başarıları değil aynı zamanda daha olumlu tutum oluşmasını da sağlamaktadır (Burstall, 1975: 5-25).

Baker (1992), dile yönelik tutumla ilgili çalışmasında bir tutum teorisi geliştirmiştir. Baker'ın tutum teorisi, dil politikası ve dil planlamasına yönelik tutum araştırmasının önemini ve alakasını açıklayarak dili değerlendirirken kullanılacak modeller sunmaktadır. Bir dile yönelik tutum dilin gelişimi, korunması ve bozulmasında önemli görünmektedir. Bir topluluk, iki dilli eğitimden yana değilse ya da "ortak" bir ulusal dil dayatmakta ısrarcı olursa, dil politikası uygulanması büyük olasılıkla başarısız olur (Baker, 1992: 9).

Brown (2000)'a göre, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları onların dil öğrenme süreçlerini etkileyen bir unsurdur. Öğrencilerin kendilerine ve kültürlerine olan tutumları kadar hedef kültüre olan tutumları da olumlu ise, yabancı dil öğrenmeye o kadar istekli olduklarını da savunur. Ayrıca yabancı dil ve tutum arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda yabancı dile karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin yabancı dil ediniminde, olumsuz tutuma sahip olanlardan daha başarılı oldukları görülmektedir (Brown, 2000; Gardner, 2001; Aydın, 2007).

Tutum ve öğrenme arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Olumlu tutuma sahip olan öğrenciler daha iyi öğrenmeye gayret göstererek başarılı olurlar. Başarılı olan öğrenciler ise aynı şekilde giderek daha olumlu tutuma sahip olurlar. Buna dayanarak tutum ve öğrenme çıktıları arasında nedensel bir ilişki bulunduğu söylenebilir (Atchade, 2002: 45-50).

Olumlu tutuma sahip olan öğrenciler daha yaratıcı ve öğrenmeye daha istekli olurlar. Böylelikle, daha çok sorumluluk alarak etkinliklere daha çok katılırlar. Buna karşın, olumsuz tutuma sahip olanlar eleştiriseldirler. Çaba göstermez ve görev almayı reddederler. Tutumlar tecrübeyle değiştirilebilir. Öğretmenler, etkili yabancı dil öğretim stratejileri geliştirerek ve dersi sevmeyelerini sağlayarak öğrencilerin öğrendikleri dile karşı daha olumlu tutuma sahip olmalarını sağlayabilirler (Gardner, 2001: 71-91).

2.10. İlgili Araştırmalar

Aşağıda öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancı kaynakları, tutum, katılım ve algılanan araçsallık kavramlarına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların sıralanmasında araştırmanın amacına uygun olacak şekilde en az ilgili olan araştırmalardan başlanılarak en ilgili olan araştırmaya doğru gidilmiştir.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bağçeci (2004) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını incelemek amacıyla Gaziantep ilinde 26 lisede öğrenim gören 414 öğrenciye İngilizce öğretimine ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizceye yönelik tutumları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, kız öğrencilerin yabancı dile yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri ve devam ettikleri sınıflara göre yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bilgin Cebeci (2006) tarafından yapılan çalışmada mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları belirlenmesi ve bu tutumların cinsiyet, okul türü ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılması hedeflenmiştir. Öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 10. sınıfta okuyan 600 (328 erkek, 272 kız) öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti ve bölümlerine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okudukları okul türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler içerisinde İngilizce dersini yoğun olarak gören bölüm öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları daha yüksek olarak bulunmuştur.

Anbarlı Kırkız (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ve anadolu lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca iki grubun İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, 11. sınıf öğrencilerinininkine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Gömleksiz (2010) çalışmasında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından araştırmayı amaçlamıştır. Veriler, 1275 üniversite öğrencisinden Likert tipi bir ölçekle toplanmış ve verilerin analizinde ANOVA ve t testi kullanılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumları

olduğu görülmüştür. Ankete göre, 2. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutuma sahiptirler

Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) çalışmalarının amacı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci sınıflarda öğrenim gören toplam 300 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, betimleyici istatistiklerden (frekans ve yüzdelik hesaplama) yararlanılmış ve öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları lise türü, sınıf düzeyi ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri çözümlemek için ise t-testi ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu; öğrencilerin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölüm ve mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çimen (2011) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi 420 öğrencinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinin bir takım değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik inancı düzeylerinde öğrencilerin yaşları, anne - baba eğitim düzeyleri, aylık gelirleri ve kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Öte yandan, öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve bölümlerine göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizceye yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aydın (2007) çalışmasında TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algıları ile ilgili düzeylerini ortaya çıkarmayı ve bu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyetleri ve ders başarıları ile olan ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin birleştirici yönelimlerinin ve motivasyon yoğunluklarının orta düzeyde, araçsal yönelimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara

sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile motivasyon, tutum ve algı puanları arasında pozitif bir korelasyon ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Görgün (2013) üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma verileri 462 öğrenciye uygulanan motivasyon alt boyutlarını belirlemeye yönelik bir anket ve 10 öğrenciden nitel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin çoğunun İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu, araçsal ve içsel motivasyonlarının orta ve ebeveyn motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tutumları ve başarıları arasında düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kız öğrencilerin tutum ve araçsal motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin erkeklerin görüşlerinden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2016) yaptığı çalışmayla öncelikle ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce becerileri ile ilgili tutumlarını belirlemek ve daha sonra İngilizce akademik başarı ile tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin dil becerilerine göre tutum ve başarı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ile İngilizce dil becerilerine yönelik tutumları arasında doğrusal ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri yönünden tutumları kız öğrencilerin lehine değişmiştir. Yine, lise öğrencilerinin okuma becerilerine yönelik tutumları dışında yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik tutumları, eğitim gördükleri okul türüne göre özel okul lehine anlamlı farklılaşmıştır.

Orhan (2017) çalışmasını Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini, tutumlarını ve hazırlık sınıfındaki başarı durumlarını tespit etmek ve bu değişkenlerin cinsiyet, öğretim türü, hazırlık sınıfına zorunlu veya isteğe bağlı olarak katılma, bölüm, haftalık ders çalışma süresi, haftalık ders dışı İngilizce aktivitelere ayrılan süre faktörlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek, ve nihai olarak bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır.

Araştırmanın verileri 364 hazırlık sınıfı öğrencisinden “Motivasyon ve Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinin olumlu olmasına rağmen, -haftalık ders çalışma süresiyle ilgili veriler ışığında- İngilizceyi öğrenmek veya başarılı olmak için gerekli çabayı göstermedikleri saptanmış ve buna bağlı olarak da başarı durumlarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin araçsal yönelimleri ile hazırlık sınıfındaki başarı durumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu, öte yandan diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli ile başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin en çok araçsal yönetime yani İngilizcenin iş bulma ve kariyer gelişimi konusunda sağlayacağı avantajlara önem vermelerine karşın, bu durumun öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısına etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Çakır ve Alıcı (2009) tarafından yapılan çalışma, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ve öğretmenlerinin bu öğretmen adaylarının öğretim öz yeterlikleri hakkındaki görüşlerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Çalışmaya 39 öğretmen adayı (13 erkek ve 26 kadın) ve 5 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci öz yeterlik inançları, öğretmenlerin onların yeterliklerine ilişkin inançlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, performans başarıları ve sözel ıknanın, mevcut araştırmadaki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkileyen önemli faktörler olduğuna işaret etmiştir. Aynı zamanda aday öğretmenler öğretmenlerinin dil öğretim sınıflarını gözlemlemişlerdir. Öz yeterlik inançlarını yüksek olmasının bir diğer nedeni olarak kendilerini öğretmenleri ile eşleştirmişler ve model almanın öz yeterlik inançlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolaylı yaşantılar da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerinde etkili olmuştur.

Gömleksiz ve Kılınç (2014) çalışmalarının amacı lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Öz Yeterlik İnancı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayıları okuma alt boyutunda 0,92, yazma alt boyutunda 0,88, dinleme alt boyutunda 0,93, konuşma alt boyutunda 0,92 ve ölçeğin

tümünde 0,97, olarak hesaplanmıştır. Araştırma için Elazığ il merkezinde bulunan bir fen lisesi, bir anadolu lisesi ve bir tane de anadolu öğretmen lisesi seçilmiş ve bu okullardaki 12. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; İngilizce öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fen lisesi öğrencileri ile İngilizceye daha fazla zaman ayıran öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları yüksek çıkmıştır. Ayrıca anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek İngilizce öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada; okul türü değişkenine ilişkin olarak öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları okuma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında farklılaşmazken yazma alt boyutunda ise fen lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Dört alt boyutta da fen lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde İngilizce öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce öz yeterlik inançları arasında dört alt boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek İngilizce öz yeterlik inancına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin (2014) hazırladıkları çalışmada il lise öğrencilerinin okuldaki katılım düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerini öz yeterlik inançları, akademik başarı ve çalışma alışkanlıklarına göre incelemektedir. Veriler, Ankara'da 633 lise öğrencisinden 2011-2012 öğretim yılında toplanmıştır. Analizler, 605 öğrenciden gelen yanıtlar üzerinde yürütülmüştür. Araştırma yöntemleri arasında, öğrencilerin demografik özellikleri, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, Utrecht Okul Nişan Ölçeği, Çalışma Alışkanlıkları Envanteri ve Ergenlerde Öz-Yeterlilik Beklentileri Ölçeği hakkında bilgi içeren Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Veriler çok değişkenli varyans analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öz yeterlik inancının düşük olduğu öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, yetersiz çalışma becerilerine ve düşük öz yeterlik inançlarına sahip öğrencilerin inançlarını kaybetme riski daha yüksektir. Bir başka bulgu, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin de öz yeterlik inançlarının yüksek olmasıdır. Beklenmedik bir şekilde, yetersiz çalışma becerilerine ve düşük öz yeterlik inançlarına sahip öğrencilerin kişisel öz yeterliğinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Yeterli çalışma becerisine ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin yüksek katılım düzeyleri olduğu bulunmuştur.

Şener ve Erol (2017) yaptıkları çalışmanın amacı lise öğrencilerinin motivasyon yönelimlerini ve öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada veri toplama ve analiz aşamaları sırasında niceliksel bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, katılımcıların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmek için orta düzeyde motive olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyonel yönelimlerinden araçsal yönelimleri dil öğrenimi üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genel öz yeterlik puanlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin öz yeterlik puanları erkek öğrencilerin öz yeterlik puanlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. Son olarak öğrencilerin araçsal yönelimleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Özçetin (2010) meslek lisesinde öğrenim gören 1061 öğrencinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri “Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği”, “Algılanan Araçsallık Ölçeği” ve “İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce yönelik algılanan araçsallıkları öğrencilerin ders başarılarını anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin algılanan araçsallıkları İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve ders başarılarını anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilemiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan çalışma ile öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 380 4. sınıfta okuyan öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, mesleğe yönelik tutumlarının ise araştırma değişkenlerine

göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Ocak ve Hocaoglu (2015) çalışmalarında İngilizce dersine yönelik tutumların İngilizce dersiyle ilgili öz yeterlik inançları ve bazı değişkenler açısından araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak seçilen 202 lisans öğrencisinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla tek boyutlu 5'li likert tipinde 56 maddeden oluşan bir tutum ölçeği ve İngilizce dersine ilişkin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla dört boyutlu 5'li likert tipinde 34 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Elde edilen veriler cinsiyet, yaş, bölüm, vize notu, hazırlık okuyup okumama ve baskın öz yeterlik inancı değişkenleri açısından tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis, t testi ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları genellikle olumludur. Öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümleri açısından öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında herhangi bir farklılık bulunmazken öğrencilerin yaşı, lisede hazırlık eğitimi alıp almamaları, vize notları ve baskın öz yeterlik inançları açısından öğrenci tutumları arasında farklılıklar bulunmuştur. Okumaya yönelik öz yeterliğine sahip öğrenciler dinleme öz yeterliğine sahip olanlardan daha olumlu sahip oldukları bulunmuştur.

Elaldı (2015) bu çalışmasıyla 102 üniversite öğrencisinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından yabancı dil olarak İngilizceye yönelik öz yeterlik inanç ve tutum düzeylerini ve öz yeterlik inançları ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, veriler İngiliz Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve İngiliz Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış ve sonuçların, katılımcıların öz yeterlik inançlarının çok düşük bir seviyede olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Dahası, yazma ve konuşma becerileri ile ilgili puanlar, en düşük öz yeterlik inancı seviyesindedir. Katılımcıların İngilizceye yönelik tutumları nötr seviyededir. Yani İngilizceden ne hoşlandıkları ne de nefret ettiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında, kızlar erkeklere göre İngilizceye karşı daha fazla öz yeterlik inancı ve tutum sergilemiş ancak istatistiksel olarak

anlamalı bir fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyi açısından, üst sınıftakiler birinci sınıf öğrencilere göre daha yüksek öz yeterlik inançları ve tutumlarına sahip olmasına rağmen her iki sınıfın İngilizce öz yeterlik inançları ve tutumlarının çok düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların öz yeterlik inançları ile İngilizceye karşı tutumları arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir korelasyon meydana gelmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle yeterince ilgilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eren (2009) öğrencilerin bir akademik dönem boyunca gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarının olası değişimini incelediği çalışmada aynı zamanda bu değişimin psikoloji dersine yönelik ders başarılarını ne kadar açıkladığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın örneklemini 43'ü kız, 143'ü erkek olan 188 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veriler “Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği” ve “Algılanan Araçsallık Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarının anlamlı bir şekilde değiştiği bulunmuştur. Ayrıca bu değişimin ders başarısı üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Eren (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının algılanan araçsallık, katılımın dört boyutu ve derste can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 521 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin algılanan araçsallıkları, katılımın dört boyutu ve derste can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin algılanan araçsallıkları ile aktif katılım, davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılımları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin algılanan araçsallıklarının aktif katılım, davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılımlarını anlamlı bir şekilde doğrudan yordadığı bulunmuştur.

Uçar ve Sungur (2017) algılan sınıf hedef yapıları, öz yeterlik inancı ve katılımın fen dersi başarısı üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inançları ve katılımları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çalışmanın örneklemini 9 ayrı devlet okulunda okuyan 744 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri “Sınıf Hedef Yapıları Anketi, Katılım Ölçeği, Öğrenme Amaçlı Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Fen Dersi Başarı

Testi” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, önerilen modeli test etmek için path analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerin hedef yapıları öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olmuştur. Path modelinden elde edilen bulgular göre aktif katılım dışındaki öğrenci katılımının tüm boyutları (davranışsal, duygusal ve bilişsel) birbirleriyle karşılıklı ilişkili olduğunu görülmüştür. Fen dersinde davranışsal katılım gösteren öğrenciler daha olumlu duygusal katılım sergilemişlerdir. Aynı şekilde bilişsel katılım gösterdiğini belirten öğrenciler daha fazla duygusal katılım göstermiştir. Bununla birlikte literatürdeki çalışmalarda aktif katılımının diğer üç katılım boyutu ile pozitif anlamlı bir ilişkiye sahip olmasına rağmen, bu çalışmada, aktif katılımın diğer boyutlarla ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca tüm alt boyutlar ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişkiler de tespit edilmiştir.

Kaya ve Bozdağ (2016) yaptıkları çalışmada matematik öz yeterlik inancı kaynaklarının ve fen öz yeterlik inancının akademik başarıyı yordama gücünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Bir devlet okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde toplam 698 öğrenciyle yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak “Matematik Öz-Yeterlik İnancı Kaynakları Ölçeği” ve “Fen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmış ve öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için, ders not ortalaması dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, matematik öz yeterlik inancı kaynaklarının ve fen öz yeterlik inancını ile akademik başarıyı arasında yüksek, orta ve düşük etki düzeylerinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenmeye duyulan inanç, yeteneklere olan inanç, doğrudan yaşantılar, sosyal ikna ve fizyolojik durumlar akademik başarı üzerinde etkili olduğu ve bu değişkenlerin akademik başarı üzerindeki varyansın %48’ini yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte dolaylı yaşantılar akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra, fen öz-yeterlik algısı boyutları ile matematik öz yeterlik kaynakları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrenme kabiliyeti ile doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ile fizyolojik durumlar, yeteneklere inanç ile doğrudan yaşantılar arasında ve dolaylı yaşantılar ile sosyal ikna arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kıran (2010) ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine karşı öz yeterlik inancı kaynakları ve sonuçlarının öz yeterlik inançlarına etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öz yeterlik inancı kaynakları

olarak geçmiş yaşantılar (tecrübeler), dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum incelenirken başarı hedefleri, üstbilişsel strateji kullanımı ve çaba düzenlemesi de öz yeterlik inançlarının sonuçları olarak incelenmiştir. Çalışmada ölçme araçları olarak “Fen Öz yeterlik Kaynağı Ölçeği”, “Öğrenmede GÜdÜsel Stratejiler Anketi” ve “Başarı Hedefi Anketi” 1932 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, fen ve teknoloji dersine karşı öz yeterlik inançlarını geçmiş yaşantı, sözel ikna ve psikolojik durum istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde tahmin etmiştir. Ayrıca sözel ikna ve ustalık-yaklaşım hedef yönelimi arasında da pozitif bir ilişki bulunurken çaba düzenlemesi ile psikolojik durum pozitif ilişkili olarak bulunmuştur.

Kıran ve Sungur (2012) ortaokul öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarının yanı sıra öz yeterlik inancı kaynakları ve sonuçlarını cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada öz yeterlik inancı kaynakları olarak doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum incelenirken bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı da öz yeterlik inançlarının sonuçları olarak incelenmiştir. Araştırmaya toplam 1.932 öğrenci katılmış ve veri toplama aracı olarak “Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ölçeği” ve “Öğrenme Amaçlı Motivasyonel Stratejiler (MSLQ) Ölçeği” kullanılmıştır. Edinilen bulgulara göre fen öz yeterlik ile önerilen kaynaklar arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolaylı yaşantılar haricinde önerilen tüm kaynaklar, öğrencilerin bilimsel öz yeterliği ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Dahası, kızların duygusal durumlara ilişkin görüşleri erkeklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, fen öz yeterlik ve strateji kullanımı ile ilgili cinsiyet farkı bulunmamıştır. Bulgular ayrıca fen öz yeterlik ve strateji kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarını yordama gücünü belirlemektir. Korelasyon desende yürütülen çalışmanın verileri 1049 öğrenciden “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” ve “Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en çok sözel ikna ve performans başarılarının öz yeterlik inançlarını geliştirdiğini; psikolojik durum ve

dolaylı yaşantıların daha az geliştirdiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik inançları ile en güçlü korelasyonu gösteren ve öz yeterlik inancını en fazla yordayan faktör performans başarılarıdır. Bununla birlikte dolaylı yaşantılar ve sözel ikna öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarının yordayıcısı olmuştur.

Arslan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarına yönelik görüşleri ile cinsiyet, akademik başarı, sınıf seviyesi, sosyoekonomik düzey ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumların öz yeterlik inançlarını artırdığını erkeklere göre daha çok ifade etmişlerdir. Ayrıca doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna erkek öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olurken doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar erkek öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olmuştur. Sınıf seviyesi bakımından doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna yönelik öğrenci görüşleri farklılık gösterirken psikolojik durumlar kaynağında farklılık meydana gelmemiştir. Doğrudan yaşantılar tüm sınıf seviyelerinin; sözel ikna ve psikolojik durumlar 6. sınıfların ve sözel ikna 7 ve 8. sınıfların yordayıcısı olmuştur.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Miller, DeBacker ve Greene, (1999) öğrencilerin bir derse yönelik performanslarının gelecek için belirledikleri ulaşmak için bir araç olup olmayacağına ilişkin algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada algılanan araçsallığın bazı derslerdeki başarı durumunu açıklamaya yönelik tek faktörlü 5 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Örneklem grubu 51'i erkek, 129'u kız olmak üzere toplam 180 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonunda algılanan araçsallığın öğrencilerin öğrenme ve performansına yönelik hedeflerini belirlemedeki içsel ve dışsal değerleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca algılanan araçsallık ile öğrencilerin ders başarıları arasında anlamlı pozitif bir ilişki de bulunmuştur.

Rahimi ve Abedini (2009), yabancı dil öğrencilerinin öz yeterlik inançları ile dinleme sınavlarındaki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırma İngilizce öğrenim görmekte olan 61 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen maddelik likert tipi bir ölçek ve dinleme başarıları için TOEFL sınavının dinleme bölümünden hazırlanan bir test kullanılmıştır. Verilerin analizinden öğrencilerin öz yeterlik inançları ile dil öğrenme ve dinleme başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dinleme öz yeterlik inancı, dinleme başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zelenak (2015) çalışmasında müzik performansındaki öz yeterlik inancının dört kaynağını araştırmış ve “Müzik Performans Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanarak elde ettiği yanıtları incelemiştir. 290 ortaokul ve lise müzik öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı şu soruları cevap aramıştır; (1) Her kaynak öz yeterlik inancında ne kadar etkili olur? (2) Grup, koro ve sicim öğrencileri arasında farklılıklar var mı? (3) Orta ve lise öğrencileri arasında farklılıklar var mı? (4) Müzik yeteneği öz yeterlik inancını etkiler mi? ve (5) MPSES'i geçerli ve güvenilir bir ölçek midir? Bulgular, doğrudan yaşantıların en güçlü etkiyi uyguladığını, gruplar ve sınıf düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulunmadığını ve müzik yetenek puanlarının öz yeterlik inancında orta derecede artışa $\beta=0.16$ (0.07) neden olduğunu öngörmüştür.

Wang ve Pape (2007) çalışmalarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üç Çinli erkek çocuğunun öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar İngilizce dersinde kendilerini konuşma ve dinleme aktivitelerinde okuma ve yazma aktivitelerinden daha yeterli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar sınırlı kelime bilgisinden dolayı okuma öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı başka faktörler olmakla beraber katılımcılar, öz yeterlik inançlarının oluşumunda daha önce geçirdikleri deneyimlerin, öğretmenleri, aileleri ve aile dostlarının ait sözel iknaların, korku, kaygı gibi duygusal durumların ve İngilizceye yönelik tutumlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Zuo ve Wang (2016) çalışmalarında Amerika’da bir enstitüde İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmiş beş doktora öğrencisiyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların İngilizce öz yeterlik inançlarını etkileyen kaynaklar; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlara ilaveten İngilizce yetkinlik farkındalığı, görevlere aşinalık ve zorluk ve ilgi olduğu görülmüştür.

Lent, Lopez ve Bieschke (1991) çalışmalarını öğrencilerin matematik dersi öz yeterlik inancı kaynaklarının matematik dersine yönelik öz yeterlik inançları ile ilişkisini belirlemek ve matematik öz yeterlik inancı, sonuç beklentileri, matematikle derslerine olan ilgi ve fen temelli meslek seçimi arasındaki ilişkileri belirlemek için yapmışlardır. Örneklem grubu 138 psikoloji öğrencisinden oluşmuştur. Elde edilen bulgulara göre öz yeterlik inancı kaynaklarının matematik öz yeterlik inancını yordadığı ve matematik öz yeterlik inancındaki cinsiyet farklılıklarını önemli ölçüde açıkladığı görülmektedir. Erkek öğrenciler matematik dersine yönelik inançlarının kızlardan daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Zeldin ve Pajares (2000) matematik, fen ve bilim alanlarında kariyer yapan 15 kadın katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı, bu kişilerin öz yeterlik inancı kaynakları araştırılmak ve öz yeterlik inançlarının akademik başarı ve kariyerlerini ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Çalışma elde edilen nitel verilere göre bu 15 kadın katılımcının öz yeterlik inançlarını etkileyen en etkili kaynakların sözel ikna ve dolaylı yaşantılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Templin (2011) yabancı dil hazırlık bölümüne devam eden 130 üniversite öğrencisiyle İngilizceye yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının İngilizce öz yeterlik inançlarına ve İngilizce başarılarına etkisini amaçlamıştır. Çalışmanın nitel verileri için “İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ölçeği” ve “Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve öğrencilerin TOEFL sonuçları kullanılmıştır. Nicel veriler için 4 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançlarını ve ders başarılarını yordadığı bulunurken öz yeterlik inançlarının ders başarısını yordamadığı görülmüştür. Öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan

yaşantıların öğrencilerin öz yeterlik inançlarının ve ders başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel yolla edinilen sonuçların nicel verilerle örtüştüğü görülmüştür.

Phan (2012) yaptığı çalışmada öz yeterlik kaynakları olan doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumların doğruluğunu ve etkililiğini destekleyen kanıtlar bulmuştur. Araştırma ilköğretim çağındaki çocukların İngilizce ve matematik öz yeterlik inançlarının gelişimsel yörüngelerini zamanla izlemesine izin verdiğinden önemlidir. Çalışma grubunda 3 ve 4. Sınıfta okuyan 339 öğrencisi (147 kız, 192 erkek) bu çalışmaya dahil edilmiştir. İkili Likert tipi ölçekler kullanılmış ve toplanan veriler istatistiksel yazılım SPSS AMOS 18 ile analiz edilmiştir. Nedensel modelleme analizleri, çocukların İngilizce ve matematik öğrenme öz yeterliğinin zamanla arttığını göstermiştir. Dahası, dört bilgilendirici kaynaktan performans başarılarının, İngilizce ve matematik öz yeterlik inançlarındaki değişimin artışı ile yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocukların duygusal durumları, matematik öz yeterlik inancındaki artış ile olumsuz yönde ilişkilidir. Etkin performans başarıları ve sözel iknanın İngilizce ve matematik öz yeterlik inançlarının nihai düzeyleri ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lin ve Tsai (2017) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı fen dersine yönelik Tayvanlı lise öğrencilerinin çok boyutlu öz yeterlik inançları ve kaynaklarını araştırmaktır. Araştırmada “Fen Dersi Öğrenme Öz-Yeterlilik” ve “Fen Öğrenme Öz-Yeterliliği” ölçekleri kullanılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizleri ile öğrencilerin fen öz yeterlik inançları ile fen öğrenme öz-yeterlik inancı kaynakları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin öz yeterlik inançları ait dört kaynağın fen öğrenme öz yeterlik inançlarında önemli roller oynadığı göstermektedir. Doğrudan yaşantılar ve sözel ikna iki etkili kaynak olarak bulunmuştur. Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler, sosyal iknayı "Bilim İletişimi" boyutunda en etkili kaynak olarak görürken erkek öğrenciler sosyal iknayı ana öz yeterlik kaynağı olarak görmüşlerdir. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar'ın, özellikle, "Kavramsal Anlama", "Yüksek Düzeyli Bilişsel Beceriler" ve "Bilim İletişimi" olmak üzere kız öğrencilerin öz yeterlik inançlarının önemli bir kaynağı

olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, erkek öğrenciler kendilerini, doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna kaynaklarından kızlardan daha fazla algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu arada, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz duygusal uyarılma yaşamıştır.

Bryant (2017) fenomenolojik desende oluşturduğu çalışmasında lise öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları nasıl oluşturduklarını ve motivasyonlarını araştırmıştır. Bu çalışmaya Amerika Birleşik Devletleri güneydoğu eyaletinde kırsal bir kesimde bulunan bir devlet okulundaki 10. sınıfta okuyan toplam 18 öğrenci katılmıştır. Bir lise müdürü, üç adet 10. sınıf öğretmeni ve bir lise rehberlik danışmanı da araştırmaya katılmıştır. Öz yeterlik kaynaklarının gelişimi ve akademik motivasyon üzerindeki etkileri hakkında daha iyi bir bilgi edinmek için öğrencilerden ses kaydı alınarak hazırlanan nitel bir çalışmadır. Bulgular, öğrencilerin kişisel algılanan öz yeterlik inançları, her öğrencinin yaşamında meydana gelen öz yeterlik kaynağı gelişimine, özellikle de öğrencilerin başarıyla tamamladığı performans başarıları tecrübelerine dayanarak oluşturduklarını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Diğer bir bulgu, öğrencilerin algılanan öz yeterlik inancı kaynaklarını, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal kaynaklarına dayandırdıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin akademik motivasyonlarının dört öz yeterlik inancı kaynağıyla ilgili algılanan akademik öz yeterlik inancına dayalı olduğunu desteklemiştir.

Kudo ve Mori (2015) çalışmalarında öz yeterlik inancı kaynakları hipotezini, kişisel başarı (doğrudan) ve dolaylı başarı deneyiminin öz yeterlik inancını artırıp artırmadığını belirleyerek test etmiştir. Çalışmada 159 yedinci sınıf öğrencisinde oluşan katılımcıların 81'i erkek 78'i kız öğrencidir. Bu öğrencilerden 20'si deney grubu 60'ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grup için eşleştirilen vekil grup öğrenci de bulunmaktadır. Katılımcılar performans öncesi ve sonrası anagram görevleri için kendi öz yeterlik inançlarını değerlendirdiler. Sonuçlar, başarılı bir performansın, Başarılı (deney) öğrencilerinin öz yeterliğini belirgin bir şekilde yükselttiğini gösteriyor. Bununla birlikte Vekil Başarı (kontrol) öğrencilerinin dolaylı başarı tecrübesi öz yeterlik inançlarını yükseltmediği görülmüştür.

Phan ve Ngu (2016) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin bir yıl içinde üç değişik zamanda öz yeterlik inancı kaynaklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amacının sebebini, İlköğretim yıllarının farklılık gösterebileceğini; böylece çocukların sınırlı bilişsel olgunluk ve öğrenme deneyimlerinin onları diğer psiko-sosyal bilgi kaynaklarına güvenmeye zorlayabileceği olarak ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, dört önemli öz yeterlik kaynağının öz yeterlik ve başarı üzerindeki ardışık etki modeli test edilmiştir. 328 kişiden üç ayrı zamanda toplanan veriler Mplus 7.3 yapısal modelleme testlerine yardımcı olmak için kullanıldı. Zaman 1’de doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar kaynakları öz yeterlik inançların olumlu yönde etkilemiştir. Zaman 2’de doğrudan yaşantılar sabit kalırken Zaman 3’de doğrudan yaşantılar yine sabit olarak kalmış, aynı zamanda sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar öz yeterlik inancını olumlu bir şekilde etkilemiştir.

Zeldin, Britner ve Pajares (2008), matematik, fen ve bilim alanlarında kariyer yapan 10 erkek katılımcının öz yeterlik inançlarını nasıl oluşturduklarını araştırmış ve erkek katılımcıların öz yeterlik inançlarının akademik başarı ve kariyer seçimlerini ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada daha önce Zeldin ve Pajares (2000) tarafından kadın katılımcılarla yapılan çalışmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. İki araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında kadınlar ve erkeklerin öz yeterlik inançlarını farklı kaynaklardan edindikleri bilgiler yoluyla oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcılar öz yeterlik inançlarını sözel ikna ve dolaylı yaşantılar kaynaklarıyla oluştururken erkekler kendi başarı ve yeterliklerinden oluşan doğrudan yaşantılar kaynağından oluşturmuşlardır.

Hodges ve Murphy (2009) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı, öğrencilerin matematik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının dört geleneksel kaynağının etkisini araştırmaktır. Çalışmanın verileri 99 öğrenci (43 erkek ve 56 kız) tarafından cevaplanan “Matematik Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Matematik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ölçeği” ile toplanmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre dolaylı yaşantılar ve fizyolojik/duygusal durumların matematik öz yeterlik inancını etkileyen en önemli faktörler olduğunu ortaya

koymaktadır. Buna karşın doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar beklenmedik bir şekilde bu grubun öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olamamıştır.

Britner ve Pajares (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı A. Bandura'nın (1997) öngördüğü öz yeterlik inancı kaynaklarının ortaöğretim öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarının yordayıp yordamadığını ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını araştırmaktır. Araştırma sonunda başarılı deneyimler, başkalarının deneyimleri, sosyal ikna, fizyolojik uyarılma ve öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Sadece başarılı deneyimler fen öz yeterlik inancını anlamlı bir şekilde yordamıştır. Kızlar, erkeklerden daha güçlü bir fen öz yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bulgular, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin teorik ilkelerini desteklemekte ve genişletmektedir.

Usher ve Pajares (2006a) çalışmalarında dört temel öz yeterlik inancı kaynağına ek olarak davet teorisinden edinilen 'davet' değişkenin 6. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını yordayıp yordamadığını test etmişlerdir. Araştırmada 6. sınıfta okuyan 468 öğrenciye "Öz yeterlik Kaynakları Ölçeği", "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Davet Etme/Etmeme Endeksi" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında dört temel öz yeterlik inancı kaynakları ve davet kavramı öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarıyla korelasyon gösterdiği görülmüştür. Davet, doğrudan yaşantılar ve psikolojik durum hem kız hem de erkek öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını yordamıştır. Sözel ikna aynı zamanda kızların öz yeterlik inançlarını yordamıştır. Davet, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna Afrikalı Amerikan öğrencilerin öz yeterlik inançlarını yordarken beyaz öğrencilerin öz yeterlik inançları davet ve dört kaynağın hepsi yordamıştır.

Usher ve Pajares (2006b) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının akademik ve öz düzenleyici yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemek ve bu kaynakların cinsiyet, okuma becerisi ve ırk değişkenlerine göre değişip değişmediğini araştırmaktır. Araştırmaya 6. Sınıfta okuyun 263 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öz yeterlik Kaynakları Ölçeği", "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Doğrudan yaşantılar,

dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum bağımsız bir şekilde akademik ve öz düzenlemeli öz yeterliği yordamıştır ve doğrudan yaşantılar en güçlü kaynak olmuştur. Doğrudan yaşantılar ve sözel ikna kızların akademik ve öz düzenlemeli öz yeterliğini yordarken doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar erkeklerin bu inançlarını yordamıştır. Doğrudan yaşantılar ve sözel ikna aynı zamanda Afrikalı Amerikan öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını yordamıştır. Doğrudan yaşantılar, düşük başarı oranına sahip öğrencilerin öz yeterlik inançlarını yordamamıştır.

Pajares, Johnson ve Usher (2007) öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının yazma öz yeterlik inançları üzerine etkisini incelemek ve bu kaynakların cinsiyete ve akademik düzeye (ilkokul orta, yüksek) göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Öz yeterlik teorisinin ilkeleriyle tutarlı olarak, kaynaklardan her birinin yazma öz yeterliği ve birbirleriyle arasında anlamlı bir korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin algılanan performans başarıları yazma öz yeterlik inancı varyansının en büyük kısmını oluşturmuştur. Bu sonuç, kızlar ve erkekler için olduğu kadar, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için de geçerlidir. Sosyal ikna ve kaygı, öz yeterlik inancını az da olsa yordamıştır. Dolaylı yaşantılar yazma öz yeterlik inancını yordamamıştır. Kızlar doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sosyal iknaya ilişkin daha yüksek görüş bildirirlerken daha düşük yazma kaygısı algıladıklarını belirtmişlerdir. Kızlar aynı zamanda yazma öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişler ve öğretmenleri tarafından daha iyi yazarlar olarak değerlendirilmişler. İlköğretim öğrencileri ortaokul ve lise öğrencilerinden doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sosyal iknaya ilişkin daha yüksek inançları olduğunu ifade etmişlerdir. İlköğretim öğrencileri aynı zamanda daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını da belirtmişlerdir.

Usher (2009), ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından edindikleri matematik dersi öz yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğrenci görüşleri hem nitel hem de nicel yöntemle toplanmıştır. Araştırmaya 6-8. sınıfta okuyan sekiz öğrenci nitel verilerde 824 öğrenci nicel verilerde katılmıştır. Edinilen bulgulara göre yüksek öz yeterliği olan öğrenciler matematik dersinde daha iyi olduklarını; düşük öz yeterliği olanlar ise daha düşük

başarı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Doğrudan yaşantılar en güçlü kaynak olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda dolaylı yaşantılar ve duygusal durumlar öz yeterlik inancını etkileyen kaynaklar olmuştur. Kız öğrenciler az da olsa erkeklere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduklarını belirtmişlerdir.

Joët, Usher ve Bressoux (2011) yaptıkları çalışmada öz yeterlik inancı kaynaklarının Fransa'da 395 3. sınıf öğrencisinin akademik ve öz düzenlemeli öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada aynı zamanda sınıf değişkeninin öz yeterlik inancındaki varyansın önemli bir bölümünü açıklayıp açıklamayacağı ve bu kaynakların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmayacağı da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre doğrudan yaşantılar, sosyal ikna ve sınıf seviyesi matematik öz yeterliğini yordamıştır. Dolaylı yaşantılar hariç diğer kaynaklar Fransızca öz yeterlik inancını yordamıştır. Erkeklerin matematikte daha başarılı olduğu ve matematik öz yeterlik inançları, öz düzenlemeli öz yeterlik inançları, doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlarına ait görüşlerinin kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fransızca dersinde kızlar daha iyi performans göstermelerine karşın erkeklerden daha düşük öz yeterlik inancına sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Lau (2015) bu çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öz denetim, öz yeterlik inancı ve öz yeterlik inancı kaynakları arasındaki gelişimsel farklılıkları incelemek ve bu değişkenlerin sınıf düzeyleri genelinde cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediğini değerlendirmeye amaçlamıştır. Bu çalışmaya katılanlar ABD Uluslararası Bakalorya okullarından 442 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini içermektedir. Bu çalışmasının sonuçları, doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna fikirlerinin ve fizyolojik durumların öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olduğunu gösterdi. Sosyal ikna, matematik öz yeterliğinin en güçlü yordayıcısı olmuştur. Erkekler, kızlardan doğrudan yaşantılar, sosyal ikna ve fizyolojik durumları daha fazla algıladıklarını bildirmişlerdir. Doğrudan yaşantıların, kızların matematik öz yeterlik inancının en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında öz yeterlik inancı ve kaynakları üzerine yapılmış ve yukarıda özetlenmiş çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmanın matematik ve

fen bilimleri dersleri üzerine yürütülmüş olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerine yapılan çalışmaların genellikle öz yeterlik inancının akademik başarı, kaygı, tutum, motivasyon, öğrenme becerileri ve öğrenme stratejileri gibi faktörlerle olan ilişkisinin cinsiyet, sınıf, okul, anne-baba eğitimi gibi değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Ayrıca İngilizce dersine yönelik çalışmalarda daha çok öğrencilerin öz yeterlik inancı ve derse yönelik tutumlarının belirlenmiştir. Öz yeterlik inancının oluşumuna etki eden faktörler ile ilgili çalışmalarda öz yeterlik inancını oluşturan dört ana kaynağın etkilerinin incelendiği çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Yapılmış sınırlı çalışmalarda da genellikle bu kaynakların birbirleri arasındaki ilişkileri ve ders başarısı üzerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca literatürde birkaç çalışma algılanan araçsallık ve katılım faktörlerinin yabancı dil öğreniminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

İlgili literatür incelendiğinde çalışmalar öz yeterlik inancı kaynaklarının akademik başarı ve motivasyonu yordadığını ortaya koymuştur. Buna karşın öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrencilerin akademik etkinliklerde daha başarılı olmalarını sağlayan öz yeterlik inancını yordama gücünün araştırıldığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik inancı ve tutumları yabancı dil edinimini etkileyen önemli duyuşsal özelliklerdir. Öz yeterlik inancını oluşturan kaynaklarının her birinin etkisinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi yabancı dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancı ve tutumun artmasında etkili olacağı söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin bir derse yönelik davranışsal, duygusal, bilişsel ve aktif katılımları ile algılanan araçsallıkları öz yeterlik inançları ve tutumlarının artmasında da etkili faktörlerdir. Buna karşın öz yeterlik inancı kaynakları, katılım ve algılanan araçsallık kavramlarının birlikte öz yeterlik inancı ve tutumlarını yordama gücünün belirlendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle, bu çalışmada İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarına ilaveten öğrencilerin algılanan araçsallık ve katılım düzeylerinin derse yönelik öz yeterlik inancı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Böylece bu çalışma, başarı ve motivasyona etki eden öz yeterlik inancı ve tutumun öz yeterlik inancının hangi kaynağından ve katılımın hangi boyutundan nasıl ilişkilendiğinin belirlemede oldukça önemli bir katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarına, öz yeterlik inançlarına, tutumlarına, algılanan araçsallıklarına ve derse katılım düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, geçmişte olmuş veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2015: 77). Bu çalışmada ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışma modelinin ilişkisel tarama modeli olduğu söylenebilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da çok sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015: 81). Bununla beraber öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılımları üzerinde cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyesi değişkenlerinin etkisi de incelendiğinden dolayı araştırmanın nedensel karşılaştırma türünde de yürütüldüğü söylenebilir.

3.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan anadolu lisesi türündeki okulların 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında ve 2015-2016 öğretim yılı ikinci yarısında (bahar dönemi) öğrenim gören öğrenciler (N=3581) oluşturmuştur. Evreni temsil edecek öğrenci seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman çeşitli elemanları olan, benzer bir amaca sahip kümelerden oluşur. Örneklem seçkisiz yolla seçilen ve benzer özellikler taşıyan bu kümeler ile belirlenmektedir (Karasar, 2015: 114). Araştırmanın örneklemini, Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki merkez anadolu liseleri arasından seçilen Ereğli İMKB Atatürk, Gülüş İbrahim İzmirli, Mehmet Ali ve Kadri Yılmaz, Özel Utku ve TED

Karadeniz Ereğli Koleji Vakfı Anadolu liseleri 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında okuyan öğrenciler (N=1657) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine dair betimsel istatistiklere ait veriler aşağıda yer alan tablo 3.1 de gösterilmektedir.

Tablo 3.1: Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	918	55,4
	Erkek	739	44,6
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	475	28,7
	10. sınıf	534	32,2
	11. sınıf	432	26,1
	12. sınıf	216	13
Okul Türü	Devlet	1443	87,1
	Özel	214	12,9

Tablo 3.1 de yer alan değerlere göre, örneklemin yarısı (%55,4) kız ve yaklaşık olarak diğer yarısı (%44,6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde en çok oranın 10. sınıf (%32,2) daha sonra sırasıyla 9. sınıf (%28,7), 11. sınıf (%26,1) ve 12. sınıf (%13) şeklinde olduğu görülmektedir. Okul türüne göre ise, devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler (%87,1) özel okullardakilerden (%12,9) daha fazladır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”, “Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”, “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği”, “İngilizce Dersine Katılım Ölçeği” ve “Algılanan Araçsallık Ölçeği” ile elde edilmiştir.

3.3.1. Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

Öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemek için Arslan (2012) tarafından ortaokul öğrencileri için matematik dersi kapsamında hazırlanan “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal ölçek, dört faktör ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktörde üçer madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri beşli değerlendirme seçeneklerine (tamamen katılıyorum için 5, katılıyorum için 4, karasızım için 3, katılmıyorum için 2,

kesinlikle katılmıyorum için 1 puan) sahiptir. Ölçeğin yapılan faktör analizi neticesinde öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları ile ilgili toplam varyansın %62,4'unu açıklayan dört faktör elde edilmiştir. Bu dört faktör, Bandura tarafından öne sürülen öz yeterlik inancı kaynaklarına göre; birinci faktörü performans başarıları, ikinci faktörü dolaylı yaşantılar, üçüncü faktörü sözel ikna ve dördüncü faktörü psikolojik durumlar şeklinde adlandırılmıştır. Performans başarıları faktörü yalnız başına toplam varyansın %31,71'ini açıklamaktadır. Performans başarıları faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yükleri 0,74 ile 0,78 arasında değişip, güvenirlik katsayısı 0,70'tir. Dolaylı yaşantılar faktörü yalnız başına toplam varyansın %11,273'unu açıklamaktadır. Dolaylı yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,72 ile 0,79 arasında değişip, güvenirlik katsayısı 0,68'dir. Sözel ikna faktörü yalnız başına toplam varyansın %10,685'ini açıklamaktadır. Sözel ikna faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yükleri 0,64 ile 0,82 arasında değişip, güvenirlik katsayısı 0,68'dir. Son olarak psikolojik durumlar faktörü yalnız başına toplam varyansın %8,970'ini açıklamaktadır. Psikolojik durumlar faktörünü oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,68 ile 0,71 arasında değişip, güvenirlik katsayısı 0,69 olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2012: 1915-1920).

Ölçeğin ortaöğretim öğrencileri ve İngilizce dersi için uygun olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından pilot bir çalışma yapılmıştır. Çalışma, 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesinde merkez bir anadolu lisesinde yürütülmüştür. Çalışmaya toplam 304 ortaöğretim öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin, %50,3'ünü kız, %49,7'sini erkek öğrenciler oluştururken öğrencilerin %28,3'ü 9. sınıf, %25,7'si 10. sınıf, %26'sı 11. sınıf ve %20,1'i 12. sınıfta okumaktadır.

Ölçeğin ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan yeni formunda maddeler soru şeklinde (örn: İngilizce dersinde verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?) ifade edilmiş ve seçenekler beşli değerlendirme; Çok artırır (5), Oldukça artırır (4), Orta düzeyde artırır (3), Biraz artırır (2), Hiç artırmaz (1) şeklinde yeniden oluşturulmuştur. Aynı zamanda yeni ölçeğin faktörleri; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlar şeklinde adlandırılmıştır (Ek 1).

Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencilerine uygun olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde modelin kay-kare ($\chi^2=77,255$; sd=48; $p<0,005$) değerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

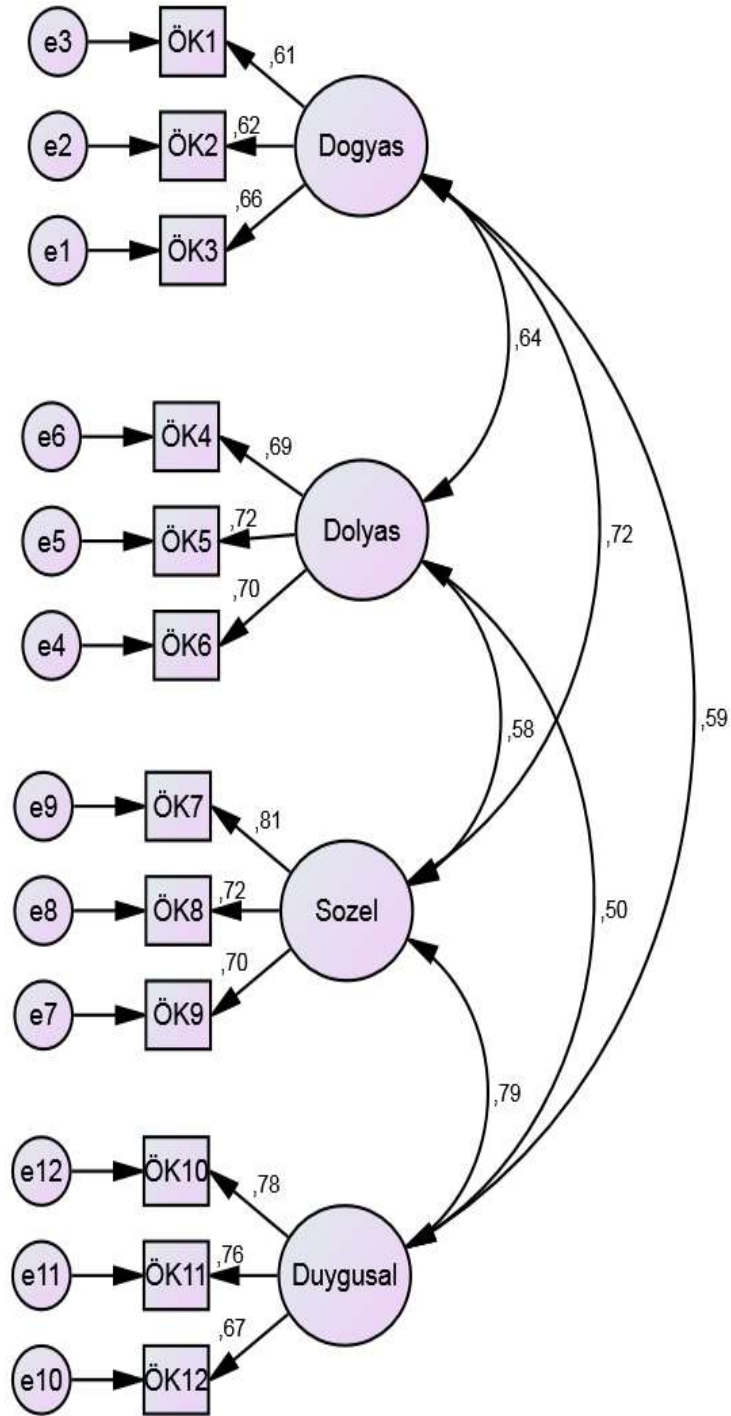
Tablo 3.2: Modelin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Uyum İndeksleri Değerleri	Kabul Edilir Uyum	İyi Uyum	Uyum Durumu
χ^2/sd	1,609	≤ 5	≤ 2	İyi Uyum
RMSEA	0,045	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	İyi Uyum
RMR	0,055	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	Kabul Edilebilir
GFI	0,959	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	İyi Uyum
AGFI	0,933	$\geq 0,85$	$\geq 0,90$	İyi Uyum
CFI	0,976	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	İyi Uyum
NFI	0,940	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir

Kaynak: (Byrne, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1995, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004)

Tablo 3.2. incelendiğinde modelin χ^2/sd değeri 1.609 olarak hesaplanmıştır. Modelin iyilik uyum değerlerinden olan RMSEA değeri 0,045 olarak hesaplanmıştır. Örneklem grubuna iyi uyum gösteren modellerde bu değer 5'in altında olması beklenir. Ayrıca modelin diğer uyum indeksi değerlerinden olan GFI değeri 0,959; AGF değeri 0,933; CFI değeri 0,976; NFI değeri de 0,940 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0,90'ın üstünde olması dolayısıyla modelin oldukça iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Kavramsal model şekil 3.1 de sunulmuştur. Faktör analizi sonunda elde edilen ölçek maddeleri faktör yükleri, madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları tablo 3.3 de yer almaktadır.

Şekil 3.1: Model 1



Tablo 3.3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrası Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Madde-toplam Korelasyonları ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa (α)
Doğrudan Yaşantılar	1	0,61	0,43	0,66
	2	0,62	0,49	
	3	0,66	0,50	
Dolaylı Yaşantılar	4	0,69	0,56	0,74
	5	0,72	0,61	
	6	0,70	0,54	
Sözel İkna	7	0,81	0,67	0,78
	8	0,72	0,61	
	9	0,70	0,58	
Duygusal Durumlar	10	0,78	0,63	0,78
	11	0,76	0,64	
	12	0,67	0,58	

Tablo 3.3. incelendiğinde pilot çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ölçek faktörlerinden olan doğrudan yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin 0,61 ile 0,66 arasında, madde toplam korelasyonlarının 0,43 ile 0,50 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı 0,66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dolaylı yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin 0,69 ile 0,72 arasında, madde toplam korelasyonlarının 0,54 ile 0,61 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin sözel ikna faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin 0,70 ile 0,81 arasında, madde toplam korelasyonlarının 0,58 ile 0,67 arasında değiştiği görülmüştür. Sözel ikna faktörünün Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin duygusal durumlar faktörünü oluşturan maddelerinin faktör yüklerinin, 0,67 ile 0,78 arasında, madde toplam korelasyonlarının 0,58 ile 0,64 arasında değiştiği görülmüştür. Duygusal durumlar faktörünün Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı 0,78 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz neticesinde Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencilerine de uyumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçek maddelerinin iç geçerlilik değerlerinin ve iç tutarlılıklarının kabul edilebilir değerler üzerinde olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı doğrudan yaşantılar için 0,79, dolaylı yaşantılar için 0,83, sözel ikna için 0,82 ve duygusal durumlar için 0,80 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek için Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrencilerin bir ders ya da konuya yönelik öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmek için geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin” (MSLQ) motivasyonel inançlar boyutunun alt boyutlarından biri olan “Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal ölçek, farklı yaş gruplarında uygulanırken Türkçe uyarlaması Üredi (2005) tarafından da ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile dilsel eşitlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak elde edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin Türkçe formunun İlker, Arslan ve Demirhan (2014) tarafından lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öz yeterlik ölçeği 9 maddeden oluşmakta ve “Bana Hiç Uymuyor (1)” ile “Bana Tamamen Uyuyor (7)” uçları arasında belirlenen yedi dereceye göre puanlanmaktadır (Ek 2).

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda ölçeğin güvenilirliğini test etmek için yapılan istatistiki inceleme sonucu bulunan Cronbach Alfa (α) değerleri; Pintrich ve De Groot (1990) 0,92, Üredi (2005) 0,92 ve İlker, Arslan ve Demirhan (2014) 0,75’dir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur.

3.3.3. İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ilişkin veriler, Güven ve Uzman (2006) tarafından geliştirilen “Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” nin Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlanmasıyla oluşturulan “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır (Ek 3). Ölçek, “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1)” şeklinde likert tipi 5’li derecelendirilmiş 10 adet olumlu ve 10 adet olumsuz olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri puanlanırken tutum ifadelerinin olumlu

ya da olumsuz olma durumu dikkate alınmak suretiyle; olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekten öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı, Güven ve Uzman (2006) tarafından yapılan Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme çalışmasında 0,90 ve Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersine uyarlama çalışmasında 0,93 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur.

3.3.4. İngilizce Dersine Katılım Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine katılım düzeylerini belirlemek Dinçer (2014) tarafından Türkçe'ye çevrilip geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "İngilizce Dersine Katılım Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 4). Orijinal ölçek, davranışsal (5), duygusal (5), aktif (5) ve bilişsel (4) katılım boyutlarına ilişkin toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler çeşitli çalışmalardan derlenerek bir araya getirilmiştir. Her alt boyuta ilişkin detaylı bilgiler şu şekildedir:

Davranışsal katılım alt ölçeği: Bu ölçek Skinner ve Belmont (1993)'un öğrenci katılım ölçeğinin bir bölümüdür. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışsal çabaları hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır.

Duygusal katılım alt ölçeği: Bu ölçek Skinner ve Belmont (1993) tarafından hazırlanan öğrenci katılım ölçeğinin bir bölümüdür. Öğrencilerin derse yönelik duyguları hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır.

Aktif katılım alt ölçeği: Bu ölçek Reeve ve Tseng (2011) tarafından öğrencilerin eğitimlerine sağladıkları yapıcı katkıları ölçmeye amacıyla hazırlanmıştır.

Bilişsel katılım alt ölçeği: Bu ölçek Senko ve Miles (2008) tarafından hazırlanan derin öğrenme stratejileri ölçeğinin bir bölümüdür. Öğrencilerin ders materyallerine yönelik bilişsel düşüncelerini belirlemek için hazırlanmıştır. Dinçer (2011)'deki Türkçe'ye çeviri çalışmasında madde 5 ve 2 ölçekten çıkarılarak 17 maddelik haline kavuşmuştur. Buna göre, ilgili boyutlar ve maddeleri şu şekilde;

Davranışsal Katılım (1-3), Duygusal Katılım (4-8), Aktif Katılım (9-13) ve Bilişsel Katılım (14-17) belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5’li likert tipinde; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılan analiz neticesinde 17 maddelik yeni formun dört boyutu doğruladığı bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayıları; tüm ölçek için 0,94, davranışsal katılım boyutundaki 3 madde için 0,86, duygusal boyutundaki 5 madde için 0,91, aktif katılım boyutundaki 5 madde için 0,87 ve bilişsel katılım boyutundaki 4 madde için 0,88 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayıları; davranışsal 0,86, duygusal 0,90, aktif 0,80 ve bilişsel katılım için 0,86 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Algılanan Araçsallık Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık düzeylerini belirleyebilmek için Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye çevrilen “Algılanan Araçsallık Ölçeği” kullanılmıştır (Ek 5). Ölçek, tek faktörden ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler, ölçeğin aracının orijinalinde olduğu gibi, maddelere ilişkin görüşlerini, 5’li likert tipi; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelenmiş puanlara sahip yanıt seçeneklerini kullanarak belirtmiştir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısını Miller ve diğerleri (1999) 0,91 ve Eren (2013) 0,94 olarak bulmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanma aşamasından önce Ereğli Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır (Ek 6). Sonrasında araştırmacı veri toplamayı planladığı okullara giderek kendini tanıtmış ve çalışmasının amacından bahsederek okul idarelerini ve öğretmenleri bilgilendirmiştir. Okullardan uygun oldukları tarihler alınmış ve buna göre uygulama için bir zaman çizelgesi hazırlanmıştır. Uygulama sırasında veri toplama araçları olarak kullanılan Öz

Yeterlik İnancı Kaynakları Belirleme Ölçeği, Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği, İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği, İngilizce Dersine Katılım Ölçeği ve Algılanan Araçsallık Ölçeği öğrencilere araştırmanın amacını içeren bir yönergeyle birlikte ve araştırmacı tarafından derslerde öğretmenlerce uygun görülen zaman diliminde verilmiştir. Bu süreçte ders öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, araştırmacı öğrencilere kendini tanıtmış, araştırmanın amacını belirtmiş, ölçme araçlarının yanıtlanmasına ilişkin açıklamalar yapmış ve öğrencilere verecekleri yanıtların öneminden bahsetmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen sorular yanıtlanmış ve gerektiğinde ek açıklamalar sunulmuştur. Uygulama sonrasında ders öğretmenlerine ve öğrencilere teşekkür edilmiştir. Anketlerin uygulama süresi yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılım düzeylerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve okumakta oldukları okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek için çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayına bakılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücünü belirlerken path analizi yapılmıştır. Son olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ve katılım düzeylerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla path analizi yapılmıştır. Analizler yapılırken IBM SPSS Statistics 20 ve IBM SPSS Amos V21 programları kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda cevaplanması düşünülen alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar bulunmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.1 de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnancı, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$) ve Standart Sapma Değerleri (Ss)

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Doğrudan Yaşantılar	3,93	0,92	1,00	6,67
Dolaylı Yaşantılar	2,92	1,16	1,00	5,00
Sözel İkna	4,08	0,94	1,00	5,00
Duygusal Durumlar	4,05	0,94	1,00	5,00
Öz Yeterlik İnancı	4,58	1,47	1,00	7,00
Tutum	3,38	0,80	1,00	5,00
Algılanan Araçsallık	3,74	1,02	1,00	5,00
Davranışsal Katılım	3,56	0,97	1,00	5,00
Duygusal Katılım	4,51	1,24	1,25	6,25
Aktif Katılım	3,50	0,81	1,00	5,00
Bilişsel Katılım	3,60	0,97	1,00	5,00

Tablo 4.1. incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılara ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının 3,93, standart sapmasının 0,92 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin doğrudan yaşantılara ilişkin puanları “oldukça artırır” düzeyindedir. Elde edilen bulguya göre öğrencilerin İngilizce dersinde verilen görevleri yerine getirmeleri, dersi anlayabildiklerini görmeleri ve bu derste aktif olmalarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını oldukça artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından dolaylı yaşantılara ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının 2,92, standart sapmasının 1,16 olduğu görülmektedir. Bu değer, “orta düzeyde artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre,

öğrencilerin sınıf arkadaşlarının İngilizce dersini öğrenebildiklerini, bu dersten yüksek not aldıklarını ve dersteki başarılarından dolayı ödüllendirildiklerini görmelerinin onların İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını orta düzeyde artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından sözel iknaya ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması 4,08, standart sapması 0,94'tür. Bu değer, “oldukça artırır” düzeyindedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri tarafından İngilizce dersini öğrenebilecekleri konusunda sözlü olarak desteklenmelerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını oldukça artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından duygusal durumlara ilişkin puanlarının 4,05 aritmetik ortalama, 0,94 standart sapma ile “oldukça artırır” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrencilerin İngilizce dersi öğretmenlerinin güler yüzlü olmaları, derslerin eğlenceli geçmesi ve bu derste rahat hissetmelerinin onlarda olumlu ruh hali oluşturarak İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını oldukça artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puanlarının aritmetik ortalaması 4,58, standart sapmasının 1,47 olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inancı ölçeği 7'li likert tipi ölçek olduğu için bu değer, “Bana orta düzeyde uyuyor” aralığına denk gelmektedir. Elde edilen bulguya göre, öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı olabilecekleri konusunda bilgi ve yeteneklerine olan inançlarının orta düzeyde olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması 3,38, standart sapması 0,80'dur. Elde edilen değer, “kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersine karşı ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin İngilizceye yönelik orta düzeyde olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ortalamalarının 3,74, standart sapmalarının 1,02 olduğu görülmektedir. Bu değer, “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin gelecekteki

hedeflerini gerçekleştirebilmek için İngilizce dersini bir araç olarak gördüklerini ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin davranışsal katılım puanlarının ortalaması 3,56, standart sapması 0,97 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Bu bulguya göre, öğrencilerin İngilizce dersinde verilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirmek, ders öğretmenini dikkatli dinlemek ve bu derste daha fazla bilgi edinmek için oldukça gayretli olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal katılım puanlarının aritmetik ortalaması 4,51, standart sapması 1,24’tür. Elde edilen değer, “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki etkinliklere katılmalarının dersi çok eğlenceli bulmaları, bu derste yeni bir şeyler öğrenmenin onlara çok zevk vermesi ve derste çok iyi hissetmelerinden dolayı olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin aktif katılıma ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının 3,50, standart sapmasının 0,81 olduğu görülmektedir. Bu değer, “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin genellikle derse ilişkin ilgi ve ihtiyaçlarını öğretmenlerine ifade ettikleri, ders ile ilgili sorular sorup işlenişi hakkında yararlı önerilerde bulundukları ve öğrenmelerini kolaylaştıracak sorular sorduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin katılımın dördüncü boyutunu oluşturan bilişsel katılım puanlarının aritmetik ortalamasının 3,60, standart sapmasının 0,97 olduğu görülmüştür. Bu değer, “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler çoğu zaman İngilizce dersinde öğrendikleri bilgileri kendi ifadeleri ile özetledikleri, önceki öğrendikleriyle bağlantılar kurdukları ve öğrenmelerini pekiştirecek yeni örnekler verdiklerini ifade ettikleri söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.2 de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Cinsiyet (Wilk's Lambda)	0,933	10,74	0,00*

*p<0,05

Tablo 4.2. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamalarının cinsiyet bakımından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilks Lambda (Λ)= 0,933; $F_{(1-1655)}=10,74$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkenden meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.3 de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Doğrudan Yaşantılar	Kız	918	4,03	0,85	1-1655	25,76	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,80	0,97				
Dolaylı Yaşantılar	Kız	918	2,99	1,14	1-1655	5,24	0,02*	K>E
	Erkek	739	2,85	1,17				
Sözel İkna	Kız	918	4,20	0,89	1-1655	33,36	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,93	0,97				
Duygusal Durumlar	Kız	918	4,15	0,92	1-1655	25,80	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,92	0,95				
Öz yeterlik İnancı	Kız	918	4,65	1,45	1-1655	5,07	0,02*	K>E
	Erkek	739	4,49	1,49				
Tutum	Kız	918	3,48	0,78	1-1655	33,91	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,25	0,80				
Algılanan Araçsallık	Kız	918	3,91	0,94	1-1655	58,53	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,54	1,07				
Davranışsal Katılım	Kız	918	3,71	0,91	1-1655	48,50	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,38	0,99				
Duygusal Katılım	Kız	918	4,67	1,16	1-1655	32,13	0,00*	K>E
	Erkek	739	4,32	1,31				
Aktif Katılım	Kız	918	3,61	0,76	1-1655	35,63	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,38	0,86				
Bilişsel Katılım	Kız	918	3,76	0,89	1-1655	55,23	0,00*	K>E
	Erkek	739	3,41	1,02				

*p < 0,05

Tablo 4.3. incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılara ilişkin puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin doğrudan yaşantılar puan ortalamaları ($\bar{X}=4,03$; $SS=0,85$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,80$; $SS=0,97$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=25,76$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersinde başarılı deneyimler edindiklerinde öz yeterlik inançlarının daha çok arttığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından dolaylı yaşantılara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin dolaylı yaşantılar puan ortalamaları ($\bar{X}=2,99$; $SS: 1,14$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2,85$; $SS=1,17$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=5,24$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre akranlarının İngilizce dersinde başarılı olduklarını görmelerinin öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından sözel iknaya ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin sözel ikna puan ortalamaları ($\bar{X}=4,20$; $SS=0,89$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,93$; $SS=0,97$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}= 33,36$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretmenleri ve aileleri tarafından İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine ilişkin sözler duymalarının öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından duygusal durumlara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin duygusal durumlar puan ortalamaları ($\bar{X}=4,15$; $SS=0,92$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,92$; $SS=0,95$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}= 25,80$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersinde kendilerini kaygısız, rahat ve mutlu hissetmelerinin öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin öz yeterlik inancına ilişkin puan

ortalamaları ($\bar{X}=4,65$; $SS=1,45$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,49$; $SS=1,49$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=5,07$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersini başarabileceklerine yönelik kendilerine olan inançlarının daha yüksek olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin tutum değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,48$; $SS=0,78$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,25$; $SS=0,80$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=33,91$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin algılanan araçsallık değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,91$; $SS=0,94$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,54$; $SS=1,07$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=58,53$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersini gelecekleri için belirlemiş oldukları hedeflerle daha çok ilişkilendirdikleri ve bu hedeflere ulaşmak için İngilizceyi bir araç olarak daha çok gördüklerini ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal katılım puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin davranışsal katılıma ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,71$; $SS=0,91$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,38$; $SS=0,99$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=48,50$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersini daha çok dinledikleri ve bu derste başarılı olmak için gereken etkinlikleri daha çok yaptıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duygusal katılım puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin duygusal katılıma ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,67$; $SS=1,16$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $SS=1,31$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=32,13$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere

göre İngilizce dersine katılmaya daha istekli oldukları, İngilizce dersine, ders etkinliklerine ve ders öğretmenine karşı ilgi, merak ve olumlu duyguların bu derse daha çok katılmalarını sağladığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik aktif katılım puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin aktif katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=3,61$; $SS=0,76$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,38$; $SS=0,86$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}= 35,63$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersi işlenişine dahil olup yaratıcı fikirler sundukları ve öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklerde daha aktif olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Son olarak ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel katılım puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin bilişsel katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=3,76$; $SS=0,89$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,41$; $SS=1,02$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}= 55,23$; $p<0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre İngilizce dersinde öğrendikleri bilgileri önceki öğrenmelerle daha çok ilişkilendirdiklerini ve İngilizce öğrenmelerinin daha amaçlı olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Özetle, tüm değişkenlere ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet faktörü açısından farklılaşma bulunmaktadır. Bununla birlikte tüm değişkenlere yönelik kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları sınıf seviyesine göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.4. de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Sınıflara Göre İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Sınıf (Wilk's Lambda)	0,918	4,32	0,00*

*p<0,05

Tablo 4.4. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamalarının sınıf seviyesi bakımından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilks Lambda (Λ)= 0,918; $F_{(1-1655)}= 4,32$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla değişkenler arasında tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.5 de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnançları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyelerine Göre Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Doğrudan Yaşantılar	9	475	4,01	0,84	3-1653	9,28	0,00*	9,10>11,12 11>12
	10	534	4,01	0,83				
	11	432	3,84	0,99				
	12	216	3,68	1,04				
Dolaylı Yaşantılar	9	475	2,92	1,14	3-1653	0,75	0,52	-
	10	534	2,94	1,12				
	11	432	2,97	1,21				
	12	216	2,83	1,19				
Sözel İkna	9	475	4,22	0,86	3-1653	10,46	0,00*	9>10,11,12 10,11>12
	10	534	4,10	0,85				
	11	432	4,07	1,02				
	12	216	3,79	1,07				
Duygusal Durumlar	9	475	4,19	0,84	3-1653	9,25	0,00*	9>10,12 10,11>12
	10	534	4,02	0,86				
	11	432	4,07	1,03				
	12	216	3,79	1,08				
Öz yeterlik İnancı	9	475	4,56	1,44	3-1653	0,73	0,54	-
	10	534	4,64	1,44				
	11	432	4,58	1,54				
	12	216	4,47	1,49				
Tutum	9	475	3,48	0,81	3-1653	3,50	0,01*	9>10,11,12
	10	534	3,36	0,75				
	11	432	3,32	0,84				
	12	216	3,35	0,76				

Tablo 4.5: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnancıları, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyelerine Göre Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları (devamı)

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Algılanan Araçsallık	9	475	3,78	1,03	3-1653	1,86	0,13	-
	10	534	3,77	0,96				
	11	432	3,74	1,05				
	12	216	3,60	1,06				
Davranışsal Katılım	9	475	3,72	0,96	3-1653	12,16	0,00*	9>11,12 10,11>12
	10	534	3,60	0,92				
	11	432	3,49	0,97				
	12	216	3,27	0,99				
Duygusal Katılım	9	475	4,63	1,20	3-1653	2,49	0,06	-
	10	534	4,49	1,20				
	11	432	4,46	1,30				
	12	216	4,39	1,30				
Aktif Katılım	9	475	3,61	0,82	3-1653	4,19	0,00*	9>10,11,12
	10	534	3,49	0,78				
	11	432	3,48	0,84				
	12	216	3,39	0,82				
Bilişsel Katılım	9	475	3,71	0,96	3-1653	5,46	0,00*	9>11,12 10>12
	10	534	3,64	0,90				
	11	432	3,52	1,01				
	12	216	3,44	1,00				

*p < 0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından olan doğrudan yaşantılar puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin doğrudan yaşantılar puan ortalamaları ($\bar{X}=4,01$; $SS=0,84$) ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,01$; $SS=0,83$) ile 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,84$; $SS=0,99$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,68$; $SS=1,04$) arasında 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=9,28$; $p<0,05$). Buna göre, 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersinde başarılı yaşantılar geçirmelerinin bu dersi öğrenebileceklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığını ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,84$; $SS=0,99$) ile 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,68$; $SS=1,04$) arasında 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=9,28$; $p<0,05$). Buna göre, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersinde başarılı yaşantılar geçirmelerinin bu dersi öğrenebileceklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından olan dolaylı yaşantılar puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin dolaylı yaşantılar puan ortalamalarında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(3-1653)}=0,75$; $p>0,05$). Buna göre, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin hepsi, sınıf arkadaşlarının başarılı performanslarının onların öz yeterlik inançlarını aynı oranda artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından sözel ikna puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin sözel ikna puan ortalamaları ($\bar{X}=4,22$; $SS=0,86$) ile 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,10$; $SS=0,85$), 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,07$; $SS=1,02$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,79$; $SS=1,07$) arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=10,46$; $p<0,05$). Ayrıca 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,10$; $SS=0,85$) ve 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,07$; $SS=1,02$) ile 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,79$; $SS=1,07$) arasında 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=10,46$; $p<0,05$). Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre ve 10 ile 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre öğretmenleri ve aileleri tarafından İngilizce dersinde başarılı olabilecekleri yönündeki cesaretlendirici sözlerinin öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından olan duygusal durumlar puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin duygusal durumlar puan ortalamaları ($\bar{X}=4,19$; $SS=0,84$) ile 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,02$; $SS=0,86$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,79$; $SS=1,08$) arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=9,25$; $p<0,05$). Ayrıca 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,02$; $SS=0,86$) ve 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,07$; $SS=1,03$) ile 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,79$; $SS=1,08$) arasında 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin puan

ortalamları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=9,25$; $p<0,05$). Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin 10 ile 12. sınıf öğrencilerine göre ve 10 ile 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersinde duygusal olarak olumlu ruh halinde olmalarının öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik inancı puan ortalamalarında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(3-1653)}=0,73$; $p>0,05$). Buna göre, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin hepsi, İngilizce dersinde başarılı olabilmek için bilgi ve becerilerine güvendiklerini ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=3,48$; $SS=0,81$) ile 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,36$; $SS=0,75$), 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,32$; $SS=0,84$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,35$; $SS=0,76$) arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}= 3,50$; $p<0,05$). Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha fazla ve daha olumlu olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin algılanan araçsallık puan ortalamalarında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(3-1653)}=1,86$; $p>0,05$). Buna göre, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin sınıf seviyeleri bakımından hepsinin hedeflerine ulaşmak için İngilizce dersini bir araç olarak gördüklerini ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal katılım puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin davranışsal katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=3,72$; $SS=0,96$) ile 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,49$; $SS=0,97$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,27$; $SS=0,99$) arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine

anlamalı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=12,16$; $p<0,05$). Ayrıca 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,60$; $SS=0,92$) ve 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,49$; $SS=0,97$) ile 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,27$; $SS=0,99$) arasında 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamalı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=12,16$; $p<0,05$). Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre ve 10 ile 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersini öğrenmek için dersi daha çok dinlediklerini ve ders etkinliklerine daha fazla katıldıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duygusal katılım puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin duygusal katılım puan ortalamalarında sınıf seviyelerine göre anlamalı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(3-1653)}=2,49$; $p>0,05$). Buna göre, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin tümünün, İngilizce dersine, öğretmenine ve ders etkinliklerine ilgili ve meraklı olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik aktif katılım puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin aktif katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=3,61$; $SS=0,82$) ile 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,49$; $SS=0,78$), 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,48$; $SS=0,84$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,39$; $SS=0,82$) arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamalı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=4,19$; $p<0,05$). Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersinde ders ile ilgili görüşlerini daha çok belirttiklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını öğretmenlerine daha çok söylediklerini ve öğrenmelerine katkı sağlayacak soruları daha çok sorduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Son olarak ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel katılım puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin bilişsel katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=3,71$; $SS=0,96$) ile 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,52$; $SS=1,01$) ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,44$; $SS=1,00$) arasında 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine

anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}= 5,46$; $p<0,05$). Ayrıca 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,64$; $SS=0,90$) ile 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,44$; $SS=1,00$) arasında 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(3-1653)}=5,46$; $p<0,05$). Buna göre, 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre ve 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersiyile ilgili temel kavramları kendi ifadeleriyle daha fazla açıklamaya ve özetlemeye, bu derse çalışırken bildikleriyle yeni öğrendikleri arasında daha çok bağlantı kurmaya ve dersle ilgili kavramları anlamaya yardımcı olacak örnekler daha çok oluşturmaya çalıştıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamaları okul türüne göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.6 da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğrencilerin Okul Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnancı, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Okul Türü (Wilk's Lambda)	0,976	3,70	0,00*

* $p<0,05$

Tablo 4.6. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım puan ortalamalarının okul türü bakımından anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilks Lambda (Λ)= 0,976; $F_{(1-1655)}=3,70$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirleyebilmek amacıyla değişkenler arasında tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.7 de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnancı, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılım Düzeylerine İlişkin Puanlarının Okullarına Göre Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Doğrudan Yaşantılar	Devlet	1443	3,91	0,93	1-1655	1,61	0,20	-
	Özel	214	4,00	0,80				
Dolaylı Yaşantılar	Devlet	1443	2,95	1,17	1-1655	4,62	0,03*	D>Ö
	Özel	214	2,77	1,05				
Sözel İkna	Devlet	1443	4,09	0,95	1-1655	0,13	0,72	-
	Özel	214	4,06	0,88				
Duygusal Durumlar	Devlet	1443	4,05	0,95	1-1655	0,46	0,50	-
	Özel	214	4,09	0,87				
Öz yeterlik İnancı	Devlet	1443	4,55	1,49	1-1655	4,77	0,03*	Ö>D
	Özel	214	4,78	1,34				
Tutum	Devlet	1443	3,36	0,80	1-1655	11,46	0,00*	Ö>D
	Özel	214	3,55	0,76				
Algılanan Araçsallık	Devlet	1443	3,74	1,02	1-1655	0,00	0,95	-
	Özel	214	3,75	0,97				
Davranışsal Katılım	Devlet	1443	3,56	0,97	1-1655	0,07	0,79	-
	Özel	214	3,58	0,91				
Duygusal Katılım	Devlet	1443	4,49	1,25	1-1655	3,43	0,06	-
	Özel	214	4,66	1,19				
Aktif Katılım	Devlet	1443	3,48	0,82	1-1655	15,83	0,00*	Ö>D
	Özel	214	3,71	0,78				
Bilişsel Katılım	Devlet	1443	3,59	0,97	1-1655	0,87	0,35	-
	Özel	214	3,66	0,97				

*p<0,05

Tablo 4.7. incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılara ilişkin puan ortalamalarına göre devlet okulunda okuyan öğrencilerin doğrudan yaşantılar puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3,91; SS=0,93) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =4,00; SS=0,80) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}= 1,61$; $p>0,05$). Buna göre, devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı deneyimler edinmelerinin onların İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını aynı oranda artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından dolaylı yaşantılar puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin

dolaylı yaşantılar değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=2,95$; $SS=1,17$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamalarında ($\bar{X}=2,77$; $SS=1,05$) devlet okulunda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=4,62$; $p<0,05$). Buna göre, devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okulda okuyan öğrencilere göre akranlarının İngilizce dersinde başarılı olduklarını görmelerinin onların öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından olan sözel ikna puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin sözel ikna değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,09$; $SS=0,95$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,06$; $SS=0,88$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}=0,13$; $p>0,05$). Buna göre, devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri tarafından İngilizce dersinde başarılı olabileceklerini duymalarının onların öz yeterlik inançlarını aynı düzeyde artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından olan duygusal durumlar puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin duygusal durumlar değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,05$; $SS=0,95$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,09$; $SS=0,87$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}=0,46$; $p>0,05$). Buna göre, devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersinde kendilerini iyi, rahat, mutlu vb. gibi olumlu hissetmelerinin öz yeterlik inançlarını aynı düzeyde artırdığını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puan ortalamaları incelendiğinde özel okulda okuyan öğrencilerin öz yeterlik inancı değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,78$; $SS=1,34$) ile devlet okulunda okuyan öğrencilerin puan ortalamalarında ($\bar{X}=4,55$; $SS=1,49$) özel okulda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=4,77$; $p<0,05$). Buna göre, özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre İngilizce dersinde başarılı olmak için gerekli

yeteneklere sahip olduklarına yönelik inançlarının daha fazla olduğunu ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde özel okulda okuyan öğrencilerin tutum değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,55$; $SS=0,76$) ile devlet okulunda okuyan öğrencilerin puan ortalamalarında ($\bar{X}=3,36$; $SS=0,80$) özel okulda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=11,46$; $p<0,05$). Buna göre, özel okulda okuyan öğrencilerin, devlet okulunda okuyan öğrencilere göre İngilizce dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin algılanan araçsallık değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,74$; $SS=1,02$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,75$; $SS=0,97$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}=0,00$; $p>0,05$). Buna göre, devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersini gelecek için belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmalarında rol oynadığını aynı oranda inandıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal katılım puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin davranışsal katılım değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,56$; $SS=0,97$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,58$; $SS=0,91$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}=0,07$; $p>0,05$). Buna göre, devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersini dinlediklerini ve bu derste başarılı olmak için gereken etkinlikleri aynı oranda yaptıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duygusal katılım puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin duygusal katılım değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,49$; $SS=1,25$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,66$; $SS=1,19$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}=3,43$; $p>0,05$). Buna göre, devlet okulunda ve

özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersine katılmaya aynı düzeyde istekli olduklarını, İngilizce dersi etkinliklerine karşı ilgi ve meraklarının aynı olduğunu ve derse karşı aynı olumlu duygular katıldıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik aktif katılım puan ortalamaları incelendiğinde özel okulda okuyan öğrencilerin aktif katılım değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,71$; $SS=0,78$) ile devlet okulunda okuyan öğrencilerin puan ortalamalarında ($\bar{X}=3,48$; $SS=0,82$) özel okulda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1655)}=15,83$; $p<0,05$). Buna göre, özel okulda okuyan öğrencilerin, devlet okulunda okuyan öğrencilere göre İngilizce dersi işlenişine dahil olup yaratıcı fikirler ile öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklerde daha aktif olduklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Son olarak ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel katılım puan ortalamaları incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin bilişsel katılım değişkenine ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,59$; $SS=0,97$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,66$; $SS=0,97$) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($F_{(1-1655)}=0,87$; $p>0,05$). Buna göre, hem devlet okulunda hem de özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersinde öğrendikleri bilgileri önceki öğrenmelerle ilişkilendirdiklerini, bir takım stratejiler geliştirdiklerini ve İngilizce öğrenmelerinin bir amacı ve önemi olduğuna inandıklarını ifade ettikleri söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.8 de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Öz Yeterlik İnancı, Tutumları, Algılanan Araçsallıkları ve Katılımları ile İlgili Korelasyon Tablosu

	Doğrudan Yaşantılar	Dolaylı Yaşantılar	Sözel İkna	Duygusal Durumlar	Öz Yeterlik İnancı	Tutum	Algılanan Araçsallık	Davranışsal Katılım	Duygusal Katılım	Aktif Katılım	Bilişsel Katılım
Doğrudan Yaşantılar	1,00										
Dolaylı Yaşantılar	0,45**	1,00									
Sözel İkna	0,60**	0,44**	1,00								
Duygusal Durumlar	0,55**	0,38**	0,65**	1,00							
Öz Yeterlik İnancı	0,50**	0,42**	0,44**	0,38**	1,00						
Tutum	0,51**	0,36**	0,43**	0,41**	0,68**	1,00					
Algılanan Araçsallık	0,52**	0,37**	0,44**	0,39**	0,59**	0,60**	1,00				
Davranışsal Katılım	0,47**	0,38**	0,44**	0,40**	0,56**	0,64**	0,58**	1,00			
Duygusal Katılım	0,52**	0,36**	0,46**	0,44**	0,65**	0,79**	0,65**	0,74**	1,00		
Aktif Katılım	0,46**	0,31**	0,41**	0,40**	0,57**	0,85**	0,54**	0,56**	0,69**	1,00	
Bilişsel Katılım	0,40**	0,31**	0,38**	0,33**	0,56**	0,55**	0,57**	0,60**	0,64**	0,50**	1,00

**p < 0,01

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo 4.8. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynağın doğrudan yaşantılar değişkeni olduğu söylenebilir. Bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,50$; $p<0,01$). Ayrıca

öğrencilerin öz yeterlik inançlarıyla anlamlı korelasyon gösteren öz yeterlik inancı kaynakları sırasıyla; sözel ikna ($r=0,44$; $p<0,01$), dolaylı yaşantılar ($r=0,042$; $p<0,01$) ve duygusal durumlar ($r=0,38$; $p<0,01$) değişkenleridir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik dört temel öz yeterlik inancı kaynağı ile öz yeterlik inançları arasında ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları arttıkça İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynağın doğrudan yaşantılar değişkeni olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,51$; $p<0,01$). Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla anlamlı korelasyon gösteren öz yeterlik inancı kaynakları sırasıyla; sözel ikna ($r=0,43$; $p<0,01$), duygusal durumlar ($r=0,41$; $p<0,01$) ve dolaylı yaşantılar ($r=0,36$; $p<0,01$) değişkenleridir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları ile İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin algılanan araçsallıkları ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynağın doğrudan yaşantılar değişkeni olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,52$; $p<0,01$). Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları ile anlamlı korelasyon gösteren öz yeterlik inancı kaynakları sırasıyla; sözel ikna ($r=0,44$; $p<0,01$), duygusal durumlar ($r=0,39$; $p<0,01$) ve dolaylı yaşantılar ($r=0,37$; $p<0,01$) değişkenleridir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları arttıkça İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıklarının da arttığı söylenebilir.

Aynı zamanda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik katılımları ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile en güçlü korelasyonu gösteren boyutun duygusal katılım değişkeni olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında

pozitif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,65$; $p<0,01$). Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile anlamlı korelasyon gösteren katılım boyutlarının sırasıyla; aktif katılım ($r=0,57$; $p<0,01$), davranışsal katılım ($r=0,56$; $p<0,01$) ve bilişsel katılım ($r=0,56$; $p<0,01$) değişkenleri olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik katılımları arttıkça İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik katılımları ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile en güçlü korelasyonu gösteren boyutun aktif katılım olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,85$; $p<0,01$). Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile anlamlı korelasyon gösteren katılım boyutlarının sırasıyla; duygusal katılım ($r=0,79$; $p<0,01$), davranışsal katılım ($r=0,64$; $p<0,01$) ve bilişsel katılım ($r=0,55$; $p<0,01$) olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik katılımları ile algılanan araçsallıkları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları ile en güçlü korelasyonu gösteren boyutun duygusal katılım değişkeni olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,65$; $p<0,01$). Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları ile anlamlı korelasyon gösteren katılım boyutları sırasıyla; davranışsal katılım ($r=0,58$; $p<0,01$), bilişsel katılım ($r=0,57$; $p<0,01$) ve aktif katılım ($r=0,54$; $p<0,01$) değişkenleri olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları arttıkça İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıklarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki değişken arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,68$; $p<0,01$). Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı ile algılanan araçsallıkları arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,59$; $p<0,01$). Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları arttıkça İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıklarının da arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları ile tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki değişken arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,60$; $p<0,01$). Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıklarının arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

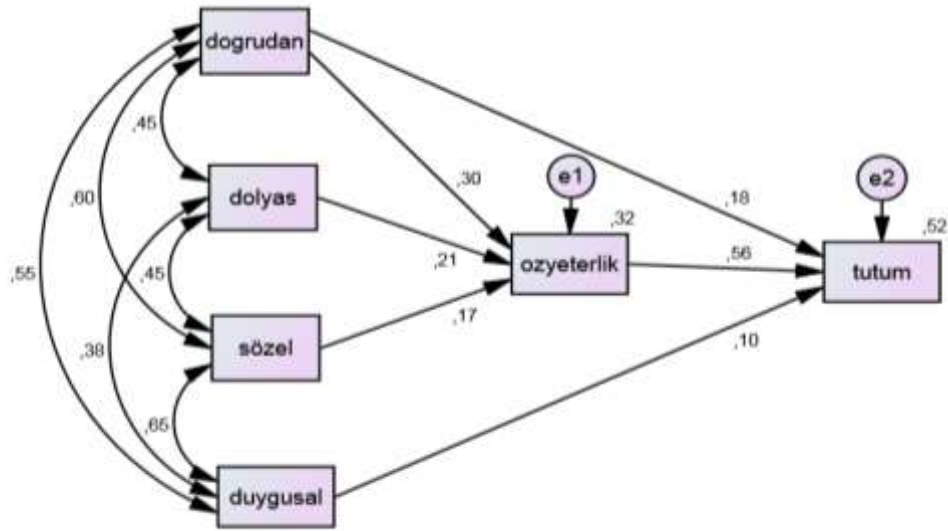
Araştırmanın altıncı alt problemi, “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücü nedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken path analizi yapılmıştır. Modelin iyilik uyum değerleri tablo 4.9 da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Modelin İyilik Uyum İndeksi Değerleri

X/sd	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	RFI
1,179	0,010	0,007	0,999	1,000	0,996

Tablo 4.9. incelendiğinde modelin iyilik uyum değerlerinden olan RMSEA değeri 0,010 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, 0,05’in altında olduğundan modelin çok uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca X^2/sd değeri 1,179; SRMR değeri 0,007; NFI değeri 0,999; CFI değeri 1,000; RFI değeri 0,996 olarak hesaplanmıştır. Modelin iyilik uyum değerleri incelendiğinde modelin oldukça iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki doğrudan dolaylı ve toplam etkisini belirlemek için path analizi yapılmıştır. Kavramsal model şekil 4.1 de sunulmuştur. Standartlaştırılmış doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri tablo 4.10 de yer almaktadır.

Şekil 4.1: Model 2



Tablo 4.10: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumları Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri

Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	z	p	R ²
İngilizce Öz Yeterlik Üzerinde						
Doğrudan Yaşantılar	0,30	-	0,30	11,410	0,000***	0,32
Dolaylı Yaşantılar	0,22	-	0,22	9,141	0,000***	
Sözel ikna	0,17	-	0,17	6,534	0,000***	
İngilizce Tutum Üzerinde						
Doğrudan Yaşantılar	0,18	0,17	0,35	8,216	0,000***	0,52
Dolaylı Yaşantılar	-	0,12	0,12	-	-	
Sözel İkna	-	0,10	0,10	-	-	
Duygusal Durumlar	0,10	-	0,10	4,785	0,000***	
İngilizce Öz Yeterlik İnancı	0,56	-	0,56	28,116	0,000***	

***p < 0,001

Tablo 4.10. incelendiğinde öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel iknanın ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının anlamlı yordayıcısı olduğu söylenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarından öz yeterlik inançlarının en güçlü yordayıcısı doğrudan yaşantılar ($\beta=0,30$) olup sırasıyla; dolaylı yaşantılar ($\beta=0,22$) ve sözel ikna ($\beta=0,17$) olmuştur. Bu üç kaynak ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puanlarının %32'sini

yordamıştır. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde daha önce başarılı deneyimlere sahip olmaları ve sınıf arkadaşlarının başarılı olduklarını görmelerinin öz yeterlik inançlarını artırdığını ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca çevrelerinden İngilizce dersinde başarılı olabilecekleri yönünde sözlü olarak ikna edildikleri zaman öz yeterlik inançlarının arttığını ifade ettikleri söylenebilir.

Bu çalışmada aynı zamanda ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öz yeterlik inançları ($\beta=0,56$) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının en güçlü yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca öz yeterlik inancı kaynaklarından öğrencilerin derse yönelik tutumlarını en çok yordayan kaynak ise doğrudan yaşantılar ($\beta=0,35$) olmuştur. Doğrudan yaşantıların öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,18$) hem de dolaylı ($\beta=0,17$) etkisi olduğu saptanmıştır. Duygusal durumlar kaynağının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde doğrudan ($\beta=0,10$) etkisi bulunmuştur. Öz yeterlik inancı kaynaklarından dolaylı yaşantılar ve sözel iknanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde doğrudan bir etkisi bulunamamıştır. Sözel ikna ($\beta=0,12$) ve dolaylı yaşantılar ($\beta=0,10$) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını, öz yeterlik inançlarını artırarak dolaylı olarak etkilemiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları ile öz yeterlik inançları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının %52'sini yordamıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine inanmaları ve bu derste başarı duygusunu tatmalarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf arkadaşlarının bu derste başarılı olabildiklerini görmeleri, öğretmenleri ve sosyal ortamlarında yer alan kişilerden İngilizce dersini başarabileceklerine ilişkin ikna sözleri duymaları ve İngilizce dersinde stressiz, rahat ve mutlu hissetmelerinin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceği söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ve katılım düzeylerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücü nedir?” şeklindedir.

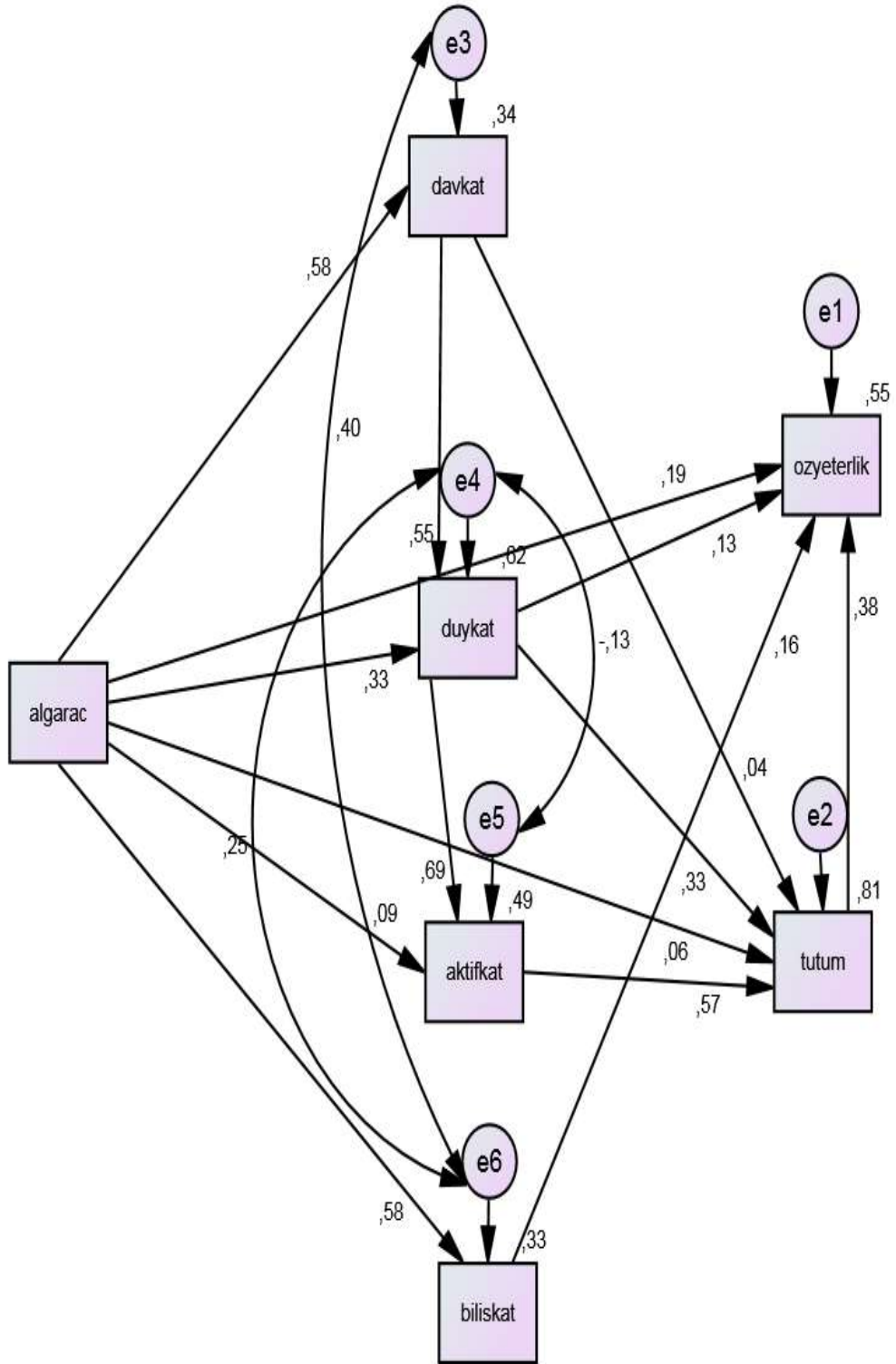
Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken path analizi yapılmıştır. Modelin iyilik uyum değerleri tablo 4.11 de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Modelin İyilik Uyum İndeksi Değerleri

X/sd	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	RFI
3,218	0,037	0,006	0,999	0,999	0,992

Tablo 4.11. incelendiğinde modelin iyilik uyum değerlerinden olan RMSEA değeri 0,037 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer 0,05'in altında olduğundan modelin çok uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca X^2/sd değeri 3,218; SRMR değeri 0,006; NFI değeri 0,999; CFI değeri 0,999; RFI değeri 0,992 olarak hesaplanmıştır. Modelin iyilik uyum değerleri incelendiğinde modelin oldukça iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları ve katılımlarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini belirlemek için path analizi yapılmıştır. Kavramsal model şekil 4.2 de sunulmuştur. Standartlaştırılmış doğrudan, dolaylı ve toplam etki değerleri tablo 4.12 de yer almaktadır.

Şekil 4.2: Model 3



Tablo 4.12: Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Algılanan Araçsallıkları ve Katılımlarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumları Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri

Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	z	p	R ²
İngilizce Öz Yeterlik Üzerinde						
Algılanan Araçsallık	0,19	0,41	0,60	8,378	0,000***	0,55
Davranışsal Katılım	-	0,24	0,24	-	-	
Duygusal Katılım	0,13	0,28	0,41	4,251	0,000***	
Bilişsel Katılım	0,16	-	0,16	6,897	0,000***	
Aktif Katılım	-	0,22	0,22	-	-	
Tutum	0,38	-	0,38		0,000***	
İngilizce Tutum Üzerinde						
Algılanan Araçsallık	0,06	0,55	0,61	4,033	0,000***	0,81
Davranışsal Katılım	0,04	0,40	0,44	2,372	0,018	
Duygusal Katılım	0,33	0,39	0,72	17,450	0,000***	
Aktif Katılım	0,57	-	0,57	38,123	0,000***	

***p < 0,001

Tablo 4.12. incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarının en güçlü yordayıcısının algılanan araçsallıkları ($\beta=0,60$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,19$) hem de duygusal katılım, bilişsel katılım ve tutumlarını artırarak dolaylı ($\beta=0,41$) etkisi olmuştur. Aynı zamanda katılım alt boyutlarından olan öğrencilerin bilişsel ($\beta=0,16$) ve duygusal katılımlarının ($\beta=0,13$) öz yeterlik inançları üzerinde doğrudan etkisi bulunmaktadır. Ayrıca duygusal katılımlarının öz yeterlik inançları üzerinde tutumlarını artırarak dolaylı ($\beta=0,28$) etkisi de olmuştur. Öğrencilerin davranışsal katılımları ve aktif katılımlarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları üzerinde doğrudan bir etkisi bulunamamıştır. Öğrencilerin davranışsal ($\beta=0,24$) ve aktif katılımlarının ($\beta=0,22$) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını artırarak derse yönelik öz yeterlik inançlarını dolaylı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları, derse katılımın alt boyutları ve derse yönelik tutumları İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puanlarının %55'ini yordamıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersini gelecekteki hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak görmeleri, İngilizce dersine katılmaya istekli olmaları, derste verilen görevleri yerine getirmeleri, bu derste üretici

fikirler oluşturmaları ve derse yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarını etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden birisi algılanan araçsallıktır. Algılanan araçsallığın öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,06$) hem de duygusal, davranışsal ve aktif katılımlarını artırarak dolaylı ($\beta=0,55$) etkisi bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde katılımın alt boyutlarından davranışsal, duygusal ve aktif katılımlarının etkili olduğu bulunmuştur. Katılım alt boyutlarından duygusal katılım öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde en etkili faktör olarak bulunmuştur ($\beta=0,72$). Duygusal katılım öğrencilerin derse yönelik tutumlarını doğrudan etkilemenin yanında öğrencilerin aktif katılımlarını da etkileyerek dolaylı ($\beta=0,39$) bir etkiye sahip olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin aktif katılımlarının derse yönelik tutumları üzerinde doğrudan ($\beta=0,57$) bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Davranışsal katılımları derse yönelik tutumları üzerinde hem doğrudan ($\beta=0,04$) hem de duygusal katılımlarını artırarak dolaylı ($\beta=0,40$) bir etkiye sahip olmuştur. Özetle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları ile davranışsal, duygusal ve aktif katılımları, İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının %81'ini yordamıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersine katılmaya istekli olmaları, bu dersteeki etkinlikleri yapmaları ve İngilizce dersinin hedeflerine ulaşmak için önemli bir rolü olduğunu hissetmelerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum oluşturmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

SONUÇ

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve derse katılım düzeylerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

1. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlar kaynaklarının öz yeterlik inançlarını oldukça artırdığı, dolaylı yaşantıların ise orta düzeyde artırdığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, İngilizce dersinde başarılı olduklarını görmeleri, öğretmenleri ve aileleri tarafından bu derste başarılı olabilmeleri için gerekli yeteneklere sahip olduklarına ilişkin cesaretlendirici sözler duymaları ve derste olumlu ruh halinde olmalarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını oldukça artırdığı söylenebilirken arkadaşlarının da bu derste başarılı olmalarının öz yeterlik inançlarını orta düzeyde artırdığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak özellikle bu yaş grubundaki öğrencilerin ergenlikle beraber kendilerini daha çok önemsemeleri, eleştirel konuşmadan ziyade yapıcı ve övücü konuşmaları tercih etmeleri ve duygusal olarak zaten çok yoğun bir dönem yaşamaları dolayısıyla bu kaynakları daha fazla dikkate almış olabilecekleri düşünülmektedir. Britner ve Pajares (2006) öz yeterlik inancı kaynaklarının ortaöğretim öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarının fen başarısına etkisini ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını araştırdığı çalışmada performans başarıları ve sözel ikna faktörüne ilişkin öğrenci görüşlerinin dolaylı yaşantılar ve fizyolojik durum faktörlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca, Arslan (2012) ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik inancı kaynakları üzerine yaptığı çalışmasında ulaşmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inançlarını en fazla sözel ikna ve performans başarıları kaynaklarının artırdığını belirttikleri görülürken psikolojik durumların ve dolaylı yaşantıların diğerlerinden daha az artırdığını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumlarının orta düzeyde olduğu ve algılanan araçsallık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce

dersinde başarılı olmaları için gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olduklarına ilişkin inançlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilirken İngilizce dersini gelecekteki hedeflerine ulaşmak için bir araç olduğu görüşüne katıldıkları söylenebilir. Algılanan araçsallığın daha yüksek olmasının nedeni bu duygunun altında ulaşmak istenen bir hedef ve sahip olunacak bir yarar bulunması olduğu söylenebilir. Şener ve Erol (2017), lise öğrencilerinin motivasyon yönelimlerini ve öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları çalışmada öğrencilerin dil öğrenimi öz yeterlik inançları ve araçsal yönelimlerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elaldı (2015) çalışmasıyla üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inanç ve tutum düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin öz yeterlik inançlarının çok düşük olduğu ve İngilizceye karşı tutumlarının nötr seviyede olduğu bulunmuştur.

Bununla birlikte öğrencilerin katılımın alt boyutlarından duygusal katılımları oldukça yüksekken davranışsal, bilişsel ve aktif katılımlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersini çok sevdiklerini ve derste olmaktan çok keyif aldıkları, dersi çok dikkatli dinledikleri, verilen görevleri çoğunu yerine getirdikleri ve dersin işlenişine çok katkıda bulundukları söylenebilir. Öğrencilerin duygusal katılımlarının yüksek olmasının nedeni yabancı dil öğrenme merakı ve isteği olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler derste çok başarılı olamamaları bile genellikle İngilizce ders öğretmenlerini sevmeleri dolayısıyla da bu derse istekli bir şekilde katılmaları düşünülebilir. Uçar ve Sungur (2017) çalışmalarında 7. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik katılımlarının tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin orta seviyede olduğunu bulmuşlardır.

Özetle ortaöğretim öğrencilerinin araştırmanın ilgili değişkenlerine yönelik görüşlerinin orta ve yüksek seviyelerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırmanın cinsiyete ilişkin bulguları incelendiğinde kız öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inancı, tutum, algılanan araçsallık ve katılım değişkenlerine ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, kız öğrenciler öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal

durumların İngilizce dersini öğrenebileceklerine olan inançlarını erkek öğrencilere göre daha fazla artırdığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersinde başarılı olduklarını görmeleri, sınıf arkadaşlarının da bu derste başarılı olduklarını gözlemlemeleri, öğretmenleri ve aileleri tarafından cesaretlendirici sözler duymaları ve derste duygusal durumlarının iyi olması öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada Arslan (2013) öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarına yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bu çalışmada doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlar kaynaklarının kız öğrencilerin öz yeterlik inançlarını erkeklere göre artırdığını daha çok ifade ettikleri bulunmuştur. Ayrıca çalışmada doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar hem kız hem de erkek öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olurken sadece sözel ikna erkek öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yordayıcısı olmuştur. Usher ve Pajares (2006b) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yine kız öğrencilerin doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel iknaya ilişkin görüşleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Buna karşın, Joët, Usher ve Bressoux (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematik ve Fransızca alanındaki öz yeterlik inancı kaynakları, akademik öz yeterlik inançları ve öz düzenlemeli öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre matematik dersinde kızların erkek öğrencilerden öz yeterlik inancı, doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlara yönelik daha düşük görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dolaylı yaşantılar kaynağında cinsiyete göre herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Fransızca dersi alanında erkekler kızlardan daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarını belirttikleri, öz düzenlemeli öz yeterlik inançları ve kaynakları arasında cinsiyete göre farklılık meydana gelmediği sonuçları bulunmuştur. Kıran ve Sungur (2012) ortaokul öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarının yanı sıra öz yeterlik inancı kaynakları ve sonuçlarını cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre fen öz yeterlik inancı ile önerilen kaynaklar arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları, tutumları ve algılanan araçsallıklarına ilişkin görüşleri, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık sergilemiştir. Buna göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden İngilizce dersinde başarılı olduklarına daha çok inandıkları, İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve gelecek için belirledikleri hedeflere ulaşmak için İngilizceyi bir araç olarak daha çok kabul ettikleri söylenebilir. Bu çalışmada kızların öz yeterlik inançlarına yönelik elde edilen sonuç, Britner ve Pajares (2006) tarafından çalışmada ulaşılmıştır. Araştırmada benzer şekilde kızlar erkeklerden daha güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Çimen (2011) öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinin bir takım değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu bulmuştur. Buna karşın, aynı çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma meydana gelmezken erkek öğrencilerin öz yeterlik inançları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Elaldı (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının ve tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilgin Cebeci (2006) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemek üzere yapılmış olan çalışmada kızların İngilizceye yönelik tutum puanlarının erkeklerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şener ve Erol (2017) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin dil öğrenimi öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunurken araçsal yönelimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada kız öğrencilerin öz yeterlik inançları erkeklerden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Görgün (2013) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin tutum ve araçsal motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin erkeklerin görüşlerinden daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak kız öğrencilerin İngilizce dersine katılım alt boyutlarından; davranışsal, duygusal, aktif ve bilişsel katılıma ilişkin görüşlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katıldıklarını, İngilizce

öğrenirken yaratıcı fikirler üreterek işlenişe daha çok katkı sağladıklarını, İngilizce dersinin eğlenceli olduğunu daha çok hissettikleri ve orada olmaktan daha memnun oldukları söylenebilir.

Özetle, araştırmada yer alan tüm değişkenlere ilişkin kız öğrencilerin daha yüksek görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak kız öğrencilerin İngilizce dersini daha fazla sevmeleri ve bu derse daha meraklı olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

3. Araştırmanın sınıf seviyesi değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlara ilişkin görüşlerinin sınıf seviyesine göre değiştiği sonucuna ulaşılrken dolaylı yaşantılarla ilgili görüşlerinin sınıf seviyesine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, doğrudan yaşantılar kaynağına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersinde başarılı olmalarının öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığı söylenebilirken 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre başarılı yaşantılarının öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığı söylenebilir. Ayrıca sözel ikna kaynağına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre çevrelerindeki kişilerden olumlu ikna sözleri duymalarının öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığı söylenebilirken 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre öğretmenleri ve ailelerinin bu dersi başarabilecek yeteneğe sahip oldukları şeklinde sözlü olarak desteklenmelerinin öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte duygusal durumlar kaynağına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin 10 ve 12. sınıf öğrencilerine göre derste duygusal olarak iyi hissetmelerinin öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığı söylenebilirken 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre duygusal durumlarının öz yeterlik inançlarını daha çok artırdığını ifade ettikleri söylenebilir. Son olarak tüm sınıf seviyelerinde okuyan öğrencilerin dolaylı yaşantıların yani, arkadaşlarını İngilizcede başarılı olarak gözlemlemelerinin, öz yeterlik inançlarını aynı oranda artırdığı söylenebilir. Pajares, Johnson ve Usher (2007) çalışmalarında öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının yazma öz yeterlik inançları üzerine etkisini incelemiş ve bu kaynakların cinsiyete ve akademik düzeye (ilkokul, orta, yüksek) göre değişip değişmediğini

araştırmışlardır. Bu çalışmanın akademik düzeye ilişkin sonuçlarına göre ilköğretim öğrencilerinin doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sosyal iknaya ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. İlköğretim öğrencileri aynı zamanda daha yüksek öz yeterli inancına sahip olduklarını da belirtmişlerdir. Aynı zamanda, Arslan (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarına yönelik görüşleri ile sınıf seviyesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada sınıf seviyesi bakımından doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna yönelik öğrenci görüşleri farklılık gösterirken psikolojik durumlar kaynağında farklılık meydana gelmemiştir. Doğrudan yaşantılar tüm sınıf seviyelerinin anlamlı yordayıcısı, sözel ikna ve psikolojik durumlar 6. sınıfların anlamlı yordayıcısı ve sözel ikna 7 ve 8. sınıfların anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin öz yeterlik inançları ve algılanan araçsallıklarına yönelik görüşlerinin sınıf seviyesi bakımından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılrken 9. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine ve hedeflerine ulaşmak için İngilizcenin onlara yardımcı bir rolü olduğuna aynı oranda inandıkları söylenebilirken 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Gömleksiz (2010) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından araştırmayı amaçladığı çalışmasında 2. sınıfta okuyan öğrencilerin 1. sınıfta okuyanlara göre derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bununla beraber katılımın alt boyutlarından; davranışsal, aktif ve bilişsel katılım boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri sınıf seviyesi bakımından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılrken duygusal katılım boyutunda herhangi bir farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle davranışsal katılım boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre İngilizce dersindeki etkinliklere daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılrken 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin de 12. sınıf

öğrencilerinden daha çok katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aktif katılım boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre ders ile ilgili görüşlerini daha çok belirttikleri, ilgi ve ihtiyaçlarını öğretmenlerine daha çok bildirdikleri ve öğrenmelerine katkı sağlayacak soruları daha çok sordukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Son olarak bilişsel katılım boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre ve 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre bu derste yeni öğrendikleri ile eski öğrendikleri arasında daha çok bağlantı kurdukları ve dersle ilgili kavramları anlamaya yardımcı olacak örnekler daha çok oluşturduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. duygusal katılım boyutuna ilişkin görüşleri sınıf seviyesi bakımından farklılaşmadığı için tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin İngilizce dersine bu dersi ve ders öğretmenini sevdikleri için katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle sınıf seviyesi değişkeni ele alındığında çoğunlukla 9. sınıf öğrencilerinin üst sınıflara nazaran İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallık, tutum ve katılım ile ilgili daha yüksek görüşe sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bundan sonra sırayla 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri gelmektedir. Bunun nedeni 9. sınıf dersleri daha kolay ve ortaokul bilgilerinin tekrarı niteliğinde olması ve ders saatinin diğer basamaklara göre daha fazla olması gösterilebilir. 12. sınıf öğrencileri son yıl üniversite sınavına hazırlandıkları için İngilizce dersi yabancı dil sınıfları hariç diğerleri için bir yarar sağlamadığı düşüncesi, onların derse yönelik görüşlerinin düşük olmasının bir sebebi olabileceği düşünülmektedir.

4. Araştırmanın okul türü değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarından dolayı yaşantılara ilişkin görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılrken doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlar ile ilgili görüşlerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, dolaylı yaşantılar kaynağına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde devlet okulunda okuyan öğrencilerin özel okulda okuyan öğrencilere göre akranlarının İngilizce dersinde başarılı olduklarını görmelerinin onların öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığı söylenebilir. Bunun nedeni devlet okulundaki öğrencilerin ders saatlerinin azlığı ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerle yeterli başarılı

performans sergileyememiş olmaları dolayısıyla akran ya da model aldıkları kişilerin başarılı deneyimlerinden etkilendikleri söylenebilir. Aynı zamanda öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumlar ile ilgili görüşlerine göre devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı deneyimler edinmeleri, öğretmenleri ve aileleri tarafından İngilizce dersinde başarılı olabileceklerini ilişkin cesaretlendirici sözler duymaları ve İngilizce dersinde kendilerini kaygısız, rahat ve mutlu hissetmeleri öz yeterlik inançlarını aynı oranda artırdığı söylenebilir.

Diğer taraftan araştırmanın okul türü bakımından elde edilen bulguları incelendiğinde İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılırken algılanan araçsallıklarına ilişkin görüşlerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı olmak için gerekli yeteneklere sahip olduklarına yönelik inançlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının devlet okulundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilirken her iki okulda okuyan öğrencilerin hedeflerinin gerçekleşmesinde İngilizcenin bir araç olduğuna aynı oranda inandıkları ve okudukları okul türünün derse yönelik bu inançlarını farklılaştırmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak özel okulda okuyan öğrenciler daha fazla İngilizce dersi görmekte ve İngilizceyi daha iyi koşullarda öğrenmekte olmaları öz yeterlik inançları ve tutumlarını daha fazla artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) çalışmalarında fen lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi ve anadolu öğretmen lisesi öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde İngilizce öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Daha önce Bilgin Cebeci (2006) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemek üzere yapılan çalışmanın sonunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında okudukları okul türüne (meslek lisesi-anadolu lisesi) göre anlamlı bir fark meydana gelmediği sonucu bulunmuştur. Algılanan araçsallık belirlenen hedeflere ulaşmak için İngilizcenin bir araç olması fikrini içermektedir. Öğrencilerin algılanan araçsallıklarının farklılaşmamasının nedeni olarak her iki grubun iyi bir meslek edinme, statü kazanma ve bireysel gelişim gibi hedeflerinin ortak olabilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda derse katılımın alt boyutlarından; davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre değişmezken aktif katılım boyutunda anlamlı bir farklılık meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı hem devlet okulunda hem de özel okulda okuyan öğrencilerin İngilizce dersini dinlediklerini, bu derste başarılı olmak için gereken etkinlikleri yaptıklarını, dersi sevdikleri, derse karşı ilgili ve meraklı oldukları, İngilizce öğrenmelerinin bir amacı ve önemi olduğunu bildikleri söylenebilirken özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulunda okuyan öğrencilere göre İngilizce dersi işlenişine dahil olup yaratıcı fikirler ve stratejiler ile öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklere katılarak daha aktif oldukları söylenebilir. Çünkü özel okulların devlet okullarına göre yabancı dil eğitiminde daha iyi olanaklara sahip oldukları bilinmektedir. Öğrenciler İngilizceye daha fazla maruz kaldıkları için bu derse ilişkin kendilerine özgün stratejiler geliştirebilmelerinin olası bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

5. Bu araştırmada aynı zamanda öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları, öz yeterlik inançları, tutumları, algılanan araçsallıkları ve katılımlarının birbirleriyle ilişkileri de incelenmiştir. Öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik inancı ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynağın doğrudan yaşantılar olduğu görülmüştür. Bu bulgu Bandura'nın (1977) öz yeterlik inancını oluşturan en güçlü kaynağın doğrudan yaşantılar faktörü olduğu tezini de desteklemektedir. Literatürü destekleyen benzer bir sonuç Usher ve Pajares (2006a) tarafından hazırlanan çalışmada da bulunmuştur. Çalışmalarının sonunda öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ile en güçlü korelasyon gösteren kaynak doğrudan yaşantılar olmuştur. Benzer bir sonuca, Templin (2011)'in öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarına ve İngilizce başarısına etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, doğrudan yaşantılar kaynağı ile öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarının öz yeterlik inançlarını artıran en güçlü kaynak olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarıyla anlamlı korelasyon gösteren öz yeterlik inancı kaynakları sırasıyla; sözel ikna,

dolaylı yaşantılar ve duygusal durumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ile öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde yine doğrudan yaşantılar öz yeterlik inancı ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynak olmuş ve diğer üç kaynak da öz yeterlik inancı ile anlamlı korelasyon göstermiştir. Pajares, Johnson ve Usher (2007) öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının yazma öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında kaynaklardan her birinin yazma öz yeterlik inancı ile arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre, İngilizce dersinde öğrencilerin hem kendilerinin hem de sınıf arkadaşlarının başarılı olmaları, aileleri ve öğretmenlerinin cesaretlendirici sözler söylemeleri ve duygusal olarak iyi hissetmelerinin İngilizce öğrenebileceklerine yönelik inançlarının oluşmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları ile tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin tutumları ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynağın doğrudan yaşantılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla anlamlı korelasyon gösteren öz yeterlik inancı kaynakları sırasıyla; sözel, duygusal durumlar ve dolaylı yaşantılar değişkenleri olmuştur. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları ile algılanan araçsallıkları arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin algılanan araçsallıkları ile en güçlü korelasyonu gösteren kaynağın doğrudan yaşantılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin algılanan araçsallıkları ile anlamlı korelasyon gösteren öz yeterlik inancı kaynakları sırasıyla; sözel ikna, duygusal durumlar ve dolaylı yaşantılar olmuştur. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları arttıkça İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıklarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik katılımları ile öz yeterlik inançları, tutumları ve algılanan araçsallıkları arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik katılımlarının tüm alt boyutları ile öz

yeterlik inançları, algılanan araçsallıkları ve tutumları arasında anlamlı korelasyonların meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz yeterlik inançları ve algılanan araçsallıkları ile en güçlü korelasyonu gösteren katılım boyutu duygusal katılım olmuştur. Buna ilaveten öğrencilerin tüm katılım boyutları ile öz yeterlik inançları ve algılanan araçsallıkları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer bir sonuç katılımın dört boyutu ve algılanan araçsallığı ele aldığı çalışmada Eren (2013) tarafından bulunmuştur. Araştırmacı öğrenci katılımının dört boyutu ve algılanan araçsallık arasındaki ilişkileri incelediğinde öğrencilerin aktif katılım, davranışsal katılım, duygusal katılım ve bilişsel katılımları ile algılanan araçsallıkları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda Uçar ve Sungur (2017) öğrencilerin katılımları ve öz yeterlik inançları arasında ilişki olup olmadığını inceledikleri çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin katılımın dört alt boyutuna ilişkin görüşleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin (2014) çalışmalarında lise öğrencilerinden öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin yüksek katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle öğrencilerin İngilizce dersine katılımları arttıkça İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ve algılanan araçsallıklarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin tutumları ile en güçlü korelasyon gösteren boyutun aktif katılımları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif katılım ile tutum arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersine katılımlarının artması ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının da artacağı söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları, tutumları ve algılanan araçsallıkları arasındaki ilişkilere ait bulgulardan hareketle öncelikle öğrencilerin öz yeterlik inançları ile algılanan araçsallıkları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı korelasyon meydana gelmiştir. Şener ve Erol (2017) lise öğrencilerinin öz yeterlik inançları ve algılanan araçsallıkları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artmasında algılanan araçsallıklarının artmasının ya da tam tersinin etkili olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumları arasında orta düzeyde anlamlı korelasyon meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin öz yeterlik inançları arttıkça tutumlarının da arttığı söylenebilir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Elaldı (2015) üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançları ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmanın sonuçları öğrencilerin öz yeterlik inançları ile İngilizceye karşı tutumları arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir korelasyon meydana geldiğine işaret etmektedir. Buna göre, öğrencilerin öz yeterlik inançları arttıkça tutumlarının da benzer şekilde arttığı söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin algılanan araçsallıkları ile tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin algılanan araçsallıklarının artmasının tutumlarının da artmasına neden olduğu söylenebilir.

6. Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının öz yeterlik inançlarını yordama gücüne ilişkin bulguları incelendiğinde öz yeterlik inancı kaynaklarından doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sözel iknanın öğrencilerin öz yeterlik inancı puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının en güçlü yordayıcısı doğrudan yaşantılar olmuştur. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersinde daha önce başarılı deneyimlere sahip olmalarının öz yeterlik inançlarının oluşumunu etkilediği söylenebilir. Ayrıca sınıf arkadaşlarının başarılarına şahit olmaları ve çevrelerindeki kişiler tarafından İngilizce dersinde başarılı olabilecekleri yönünde sözlü olarak ikna edilmeleri öz yeterlik inançlarına etki ettiği söylenebilir. Duygusal durumlar kaynağının öğrencilerin öz yeterlik inançlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Öyleyse ortaöğretim öğrencilerinin derste duygusal olarak iyi ya da kötü hissetmelerinin öz yeterlik inançlarının oluşumunu etkilemediği söylenebilir. Usher ve Pajares (2006b)'e göre doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durum kaynakları bağımsız bir şekilde akademik ve öz düzenlemeli öz yeterlik inancını

yordamış ve doğrudan yaşantılar en güçlü kaynak olarak bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmada doğrudan yaşantılar ve sözel iknanın kızların akademik ve öz düzenlemeli öz yeterlik inancını yordadığı görülürken doğrudan yaşantılar ve dolaylı yaşantılar kaynaklarının erkeklerin bu inançlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıran (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda, fen ve teknoloji dersine karşı öz yeterlik inançlarını geçmiş yaşantı, sözel ikna ve psikolojik durum kaynaklarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıran ve Sungur (2012) ortaokul öğrencilerinin fen öz yeterlik inançlarının yanı sıra öz yeterlik inancı kaynakları ve sonuçlarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında dolaylı yaşantılar haricinde önerilen tüm kaynaklar, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları üzerinde oldukça etkili olduğu bulunmuştur. Arslan (2012)'a göre öğrencilerin öz yeterlik inancını en fazla yordayan kaynak performans başarıları kaynağı olmuştur. Bununla birlikte dolaylı yaşantılar ve sözel ikna da öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarının yordayıcısı olmuştur. Joët, Usher ve Bressoux (2011) yaptıkları çalışmada öz yeterlik inancı kaynaklarının 3. sınıf öğrencilerinin akademik ve öz düzenlemeli öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre dört kaynağın hepsi matematik öz yeterlik inancını yordadığı görülmektedir. buna karşın dolaylı yaşantılar hariç diğer kaynakların öğrencilerin Fransızca dersi öz düzenlemeli öz yeterlik inancını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Öte taraftan Britner ve Pajares (2006) tarafından yapılan çalışmada sadece başarılı deneyimler kaynağının fen öz yeterlik inancını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Pajares, Johnson ve Usher (2007) öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının yazma öz yeterlik inançları üzerine etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin algılanan performans başarıları kaynağı, yazma öz yeterlik inancı varyansının en büyük kısmını oluşturduğu, sosyal iknanın öz yeterlik inancını az da olsa yordadığı, ve dolaylı yaşantıların yazma öz yeterlik inancını yordamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Lau (2015) çalışmasında doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna ve fizyolojik durumların öğrencilerin matematik öz yeterlik inançlarının yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Sosyal ikna, matematik öz yeterliğinin en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Aynı zamanda öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek için yapılan inceleme sonunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ile öz yeterlik inancının dört kaynağının İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenlerden öğrencilerin öz yeterlik inançları, İngilizce dersine yönelik tutumlarının en güçlü yordayıcısı olmuştur. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine inanmaları onların bu derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte öğrencilerin tutumlarını en çok yordayan kaynağın doğrudan yaşantılar faktörü olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin bu derste başarı duygusunu tatmalarının İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine inanmaları bu derse karşı olumlu duygular geliştirmelerine etki ettiği söylenebilir. Ayrıca doğrudan yaşantılarla beraber dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumun da ortaöğretim öğrencilerinin tutumları üzerinde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin bu derste sınıf arkadaşlarının başarılı olabildiklerini görmeleri, öğretmenleri ve sosyal ortamlarında yer alan kişilerden İngilizce dersini başarabileceklerine ilişkin ikna sözleri duymaları ve İngilizce dersinde fiziksel ve duygusal olarak iyi hissetmelerinin tutumları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

7. Son olarak bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ve katılım düzeylerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını yordama gücü de incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallıkları, katılımın tüm alt boyutları ve ayrıca tutumlarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarının en güçlü yordayıcısı algılanan araçsallıkları olmuştur. Öğrencilerin algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları üzerinde hem doğrudan hem de duygusal katılım, bilişsel katılım ve tutumlarını artırarak dolaylı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersini gelecekteki hedeflerine

ulaşmak için bir araç olarak görmelerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarını doğrudan etkilediği söylenebilirken bu dersin araçsal rolünün olduğuna inanmalarının bu derse severek katılmalarını, bu dersti anlamaya çalışmalarını ve bu derse yönelik tutumlarını da etkileyerek öz yeterlik inançlarını dolaylı olarak etkilediği söylenebilir. Buna göre, ğrencilerin İngilizce dersine davranışsal, bilişsel, duygusal ve aktif katılım göstermeleri ve derse yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Aynı zamanda ğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algılanan araçsallıkları, davranışsal, duygusal ve aktif katılımları İngilizce dersine yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olmuştur. Algılanan araçsallığın öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde hem doğrudan hem de duygusal, davranışsal ve aktif katılımlarını artırarak dolaylı etkisi bulunmuştur. Buna göre, ğrencilerin İngilizce dersinin gelecek hedeflerine ulaşmak için önemli bir rolü olduğunu hissetmeleri ve bu algılarının İngilizce dersine katılmalarını da etkileyip İngilizce dersine yönelik olumlu tutum oluşturmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Benzer bir sonucu zetin (2010) meslek lisesi ğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin algılanan araçsallıklarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde katılım alt boyutlarından davranışsal, duygusal ve aktif katılımlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılım alt boyutlarından duygusal katılım öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde en etkili faktör olarak bulunmuştur. Duygusal katılım öğrencilerin derse yönelik tutumlarını doğrudan artırmanın yanında aktif katılımlarını da etkileyerek dolaylı bir etkiye sahip olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin aktif katılımlarının onların derse yönelik tutumları üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Son olarak öğrencilerin davranışsal katılımları derse yönelik tutumları üzerinde hem doğrudan hem de duyusal katılımlarını artırarak dolaylı bir etkiye sahip olmuştur. Buna göre, ğrencilerin İngilizce dersine katılmaya istekli olmaları, bu dersteki etkinlikleri yapmaları ve bu dersin işlenişine kendi yöntemleri ile katkıda bulunmaları İngilizce dersine yönelik olumlu tutum oluşturmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlara ve yapılacak çalışmalara ilişkin aşağıdaki oneriler sunulmuştur.

A) Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin oneriler

1. z yeterlik inancı, birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de etkili olan faktörlerden biri olması sebebiyle öğretmenlerin ğrencilerinin öz yeterlik inançlarını geliştirmesine yardımcı olması çok önemli görünmektedir. Öğretmenler, ğrencilerinin seviyelerine uygun çeşitli ğretim teknikleri kullanarak onların öz yeterlik inançlarını artırabilirler. Doğrudan yaşantılar öz yeterlik inancının gelişmesini en çok sağlayan önemli bir kaynaktır. Başarı duygusunu sıklıkla tadan öğrenciler, başarısızlıkla sıklıkla karşılaşanlara göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahiptirler. Öğrencilere seviyelerine uygun başarabilecekleri bazı görevleri verilmelidir. Böylece, ğrenciler öz yeterlik inançlarını artıracak başarılı deneyimler oluşturabilirler. z yeterlik inancı, dolaylı yaşantılar yoluyla da geliştirilebilir. Öğrencilere akranlarını ve sınıf arkadaşlarının gözlemlemek için fırsatlar sağlanmalı, bu fırsatlar öğrencilerin kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmalarına imkan sunar. Sözel ikna, öz yeterlik inancını besleyen bir başka kaynaktır. Öğretmenlerden ve ailelerden gelen olumlu geribildirim ve cesaretlendirici sözler öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırabilmektedir. Bu nedenle öğrencilere abartıdan uzak, gerçekçi ama olumlu dönütler ve tavsiyeler sunarak öz yeterlik inançlarının oluşumuna katkı sağlanabilir.

2. z yeterlik inancı ve tutum yabancı dil öğreniminde etkili olan özelliklerdir. Bu kavramların ders başarısı ile oldukça ilişkili olduğu görülmektedir. Algılanan araçsallık, öz yeterlik inancının ve tutumun gl bir yordayıcısı olmuştur. Bundan dolayı ğrencilerin İngilizce dersinde başarılı olabileceklerine inanmalarını ve bu derse yönelik olumlu tutum oluşturmaları için onlara İngilizce bilmenin önemi, avantajları ve gerekliliği hakkında bazı bilgiler sunmak, İngilizcenin geleceğe yönelik hedefleri gerçekleştirmek için yararlı bir araç olduğu inançlarını yükseltebilir. Algılanan arasallıklarındaki bu artışın öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını da artıracadı düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin İngilizce dersine davranışsal, duygusal, bilişsel ve aktif katılımları ile öz yeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı ilişkili mevcuttur. Öyleyse öğrencilerin derse katılmalarını kolaylaştıran ve teşvik eden sınıf ortamları hazırlandığı zaman İngilizce dersine karşı kendilerine olan inançları ve olumlu duygularını etkileyecektir. Ayrıca öğrencilere katılımlarının başarılı bir deneyimle sonlanmasına yardımcı olmak dersi sevmesini ve başarılı olacağına inanmasını artırabilir. Ders işlenişi motive edici ve ilgi çekici unsurlarla donatılarak öğrenci katılımı sağlandıktan sonra olumlu dönütler ile katılımları sürdürülebilir.

4. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri öğrenmelerine etki eden önemli özelliklerdir. Bu özelliklerden olan öz yeterlik inancı ve tutumun etkileyen bazı faktörler incelenmiş ve etkileri bulunmuştur. Yapılacak program geliştirme ve değiştirme çalışmalarında araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bu özelliklerini pekiştirecek etkinlikler dahil edilebilir.

B) Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda deneysel bir çalışma ve gözlem ve görüşmenin dahil edildiği nicel ve nitel verilerin beraber kullanıldığı karma yöntemle hazırlanacak bir çalışma şeklinde de yapılabilir.

2. Bu araştırmanın örneklemi, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde küme örnekleme yöntemiyle belirlenen anadolu liselerindeki 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Gelecekte yapılabilecek araştırmalarda farklı öğretim basamaklarında öğrenim gören öğrencileri kapsayan örneklemeler kullanılabilir.

3. Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynaklarının İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkilerini de belirlenmeye çalışmıştır. Benzer bir çalışma dört dil becerisine (okuma-yazma-dinleme-yazma) yönelik gerçekleştirilebilir. Böylece öğrencilerin dört dil becerilerindeki öz yeterlik inançları ve bunları etkileyen öz yeterlik inancı kaynaklar daha detaylı incelenebilir.

4. Bu araştırma, ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar İngilizce dersi kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun yeni bir çalışma farklı dersler için uygulanabilir.

5. Bu araştırma, devlet ve özel anadolu lisesi öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında önerilen modeller; meslek liseleri, fen liseleri gibi farklı lise türlerinde tekrarlanabilir ya da bu okul türleri bir arada çalışılarak aradaki sonuçlar karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, Tülin (2016); "Measurement of Attitudes Regarding Foreign Language Skills and Its Relation with Success," *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(4), 310-322.
- Anbarlı Kırkız, Yeşim (2010); "ğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, Ali (2012); "Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self-Efficacy Beliefs on Their Self-Efficacy Beliefs for Learning and Performance," *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1915-1920.
- Arslan, Ali (2013); "Investigation of Relationship between Sources of Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables," *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 1983-1993.
- Ataman, Orhan (2017); "niversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Atchade, Motcho P. (2002); "The Impact of Learners' Attitudes on Second or Foreign Language Learning." *Sciences Sociales et Humaines*, 4, 45-50.
- Aydın, Elit (2007); "An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology toward Learning English as a Foreign Language," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeci, Birsen (2004); "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)," *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Baker, Colin (1992); *Attitudes and Language*, England, Multilingual Matters.
- Bandura, Albert (1977); "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, Albert (1982); "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency," *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, Albert (1986); *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, Albert (1989); "Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy," *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, Albert (1993); "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning," *Educational Psychologist*, 28, 117-48.
- Bandura, Albert (1994); "Self-Efficacy. in V. S. Ramachaudran (Ed.)," *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4, s. 71-81, Academic Press: New York.
- Bandura, Albert (1997); *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, Albert ve Locke, Edwin A. (2003); "Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited," *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87.
- Bilge, Filiz, Tuzgöl D. Meliha ve Çetin, Bayram (2014); "Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success," *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Bilgin Cebeci, Fatma (2006); "*Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bloom, Benjamin S. (1979); *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviren: D.A. Özçelik), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Britner, Shari L. ve Pajares, Frank (2006); "Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students," *Journal Of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brown, H. Douglas (2000); "*Principles of Language Learning and Teaching*," New York: Pearson Education.
- Bryant, Salina K. (2017); "*Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10 th Graders*," Doctoral Dissertation, East Tennessee Eyalet Üniversitesi, ABD.
- Burstall, Clare (1975); "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings," *Language Teaching*, 8(1), 5-25.
- Byrne, Barbara M. (2010); *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, New York, NY: Routledge.
- Chapman, Elaine (2003); "Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates," *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8(13), 1-7.

- Christenson, Sandra L., Reschly, Amy L. & Wylie, Cathy (Eds.), (2012); *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science & Business Media.
- Connell, James P. ve Wellborn, James (1991); "Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes," In M. Gunnar ve A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Development*, 22, 43-77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çakır, Özler ve Alıcı, Devrim (2009); "Seeing Self as Others See You: Variability in Self-Efficacy Ratings in Student Teaching," *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 541-561.
- Çelebi, Mustafa Durmuş (2006); "Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi," *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 21, Yıl: 2006/2, 285-307.
- Çimen, Sevda (2011); "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- De Swaan, Abram (2001); *Words of the World*, Cambridge: Polity Press.
- Demirpolat, Başak C. (2015); *Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, SETA.
- Demirtaş, Hasan, Cömert, Melike ve Özer, Niyazi (2011); "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları," *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Dinçer, Ali (2014); "İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında Öz-Belirlemeci Ders Katılımının Öncülleri ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Yaklaşımı," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- EF (2018); "İngilizcenin 9 Önemli Özelliği," <https://www.ef.com.tr/blog/language/ingilizcenin-ozellikleri/>, (Erişim Tarihi: 15.02.2018).
- Ellis, Rod (1985); *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press: Oxford.
- Eren, Altay (2009); "Exploring The Effects of Changes in Future Time Perspective and Perceived Instrumentality on Graded Performance," *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1248.

- Eren, Altay (2013); "Prospective Teachers' Perceptions of Instrumentality, Boredom Coping Strategies, and Four Aspects of Engagement," *Teaching Education*, 24(3), 302-326.
- Fishbein, Martin (1963); "An Investigation of The Relationships Between Beliefs about an Object and The Attitude toward That Object," *Human Relations*, 16(3), 233-239.
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C. ve Paris, Alison H. (2004); "School Engagement: Potential of The Concept, State of The Evidence," *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gardner, Robert C. (1985); *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, Robert C. (2001); "Integrative Motivation and Second Language Learning: Practical Issues," *Journal of Foreign Language Education and Research*, 9, 71-91.
- Gardner, Robert C. ve Lambert, Wallace E. (1972); *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, Newbury House.
- Gömlüksiz, Mehmet N. (2003); "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği," *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömlüksiz, Mehmet N. (2010); "An Evaluation of Students' Attitudes toward English Language Learning in Terms of Several Variables," *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Gömlüksiz, Mehmet N. ve Kılınç, Hasan H. (2014); "Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri," *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Görgün, Fulya (2013); "An Analysis of Factors That Influence Turkish EFL Learners' Attitudes Toward English Language," *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Güven, Bülent ve Uzman, Ersin (2006); "Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 527-236.
- Haznedar, Belma (2010); *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya, Türkiye .
- Hodges, Charles B. ve Murphy, Pamela F. (2009); "Sources of Self-Efficacy Beliefs of Students in A Technology-Intensive Asynchronous College Algebra Course," *The Internet and Higher Education*, 12(2), 93-97.

- Hooper, Daire, Coughlan, Joseph, ve Mullen, Micheal (2008); "Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit," *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, Lie T., Bentler, Peter M., ve Hoyle, Rick H. (1995); *Evaluating model fit, Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, In R. H. Hoyle (Ed.), 76-99 London: Sage.
- Hu, Lie T., ve Bentler, Peter M. (1999); "Cut-Off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. Structural Equation Modeling," 6, 1-55. Publisher Full Text, *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Husman, Jenefer ve Lens, Willy (1999); "The Role of The Future in Student Motivation," *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, Jenefer ve Shell, Duana F. (2008); "Beliefs and Perceptions about The Future: A Measurement of Future Time Perspective," *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Işık, Ali (2008); "Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?," *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2, 15-26, October 2008.
- İlker, Gökçe E., Arslan, Yunus ve Demirhan, Gıyasettin (2014); "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması," *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 9-13.
- İnceoğlu, Metin (2010); *Tutum Algı İletişim*, Beykent Üniversitesi Yayınları No: 69, 5. Baskı, İstanbul.
- Joët, Gwénaëlle, Usher, Ellen L. ve Bressoux, Pascal (2011); "Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France," *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649.
- Karasar, Niyazi (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2015.
- Kaya, Deniz ve Bozdağ, Hüseyin Cihan (2016); "Resources of Mathematics Self-Efficacy and Perception of Science Self-Efficacy as Predictors of Academic Achievement," *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 438-451.
- Kıran, Dekant (2010); "A Study on Sources and Consequences of Elementary Students' Self-Efficacy Beliefs in Science and Technology Course," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kıran, Dekant ve Sungur, Semra (2012); "Middle School Students' Science Self-Efficacy and Its Sources: Examination of Gender Difference," *Journal of Science Education and Technology*, 21(5), 619-630.
- Kırkız, Anbarlı Yeşim (2010); "Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki," Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Klassen, Rob (2002); "A Question of Calibration: A Review of The Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities," *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- Kudo, Hiroshi ve Mori, Kazuo (2015); "A Preliminary Study of Increasing Self-Efficacy in Junior High School Students: Induced Success and a Vicarious Experience," *Psychological Reports*, 117(2), 631-642.
- Küçükahmet, Leyla (1995); *Genel Öğretim Yöntemleri*, Gazi Büro Kitapevi, Ankara.
- Lau, Christina (2015); "Developmental and Gender Differences in Elementary Students' Self-Regulation, Self-Efficacy, and Sources of Self-Efficacy in Mathematics: An Exploratory Study," Doctoral Dissertation, George Mason Üniversitesi, ABD.
- Lens, Willy ve Tsuzuki, Manubu (2005); "The Role of Motivation and Future Time Perspective in Educational and Career Development," *Paper Presented at the International Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)*, Lisbon, Portugal.
- Lent, Robert W., Lopez, Frederick G., ve Bieschke, Kathleen J. (1991); "Mathematics Self-Efficacy: Sources and Relation to Science-Based Career Choice," *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424-430.
- Lewin, Kurt (1948); *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, Lewin GW, Editor.
- Lin, Tzung J. ve Tsai, Chin Chung (2017); "Differentiating the Sources of Taiwanese High School Students' Multidimensional Science Learning Self-Efficacy: An Examination of Gender Differences," *Research in Science Education*, 1-22.
- MacIntyre, Peter D. ve Gardner, Robert C. (1994); "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language," *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- McInerney, Dennis M. (2004); "A Discussion of Future Time Perspective," *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.

- McKay, Sandra L. (2002); *Teaching English as an International Language*, Oxford University Press, Oxford:
- MEB (2006); “Genel Liselerde, Kolejlerde, Anadolu Liselerinde ve Fen Lisesinde 2006-07 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanacak Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi,”<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/dersdaglimcizelgeleri/liselerdedersdagilimi.pdf>, (Erişim Tarihi: 15.01.2018).
- MEB (2013); “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8.Sınıflar) Öğretim,” Ankara: T.C. Mili Eğitim Bakanlığı. <https://dyned33.files.wordpress.com/2013/02/ilkc3b6c49fretim-ingilizce-2-8-snf-krl-kararc4b1.pdf>, (Erişim Tarihi: 15.01.2018).
- MEB (2017); “İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> (Erişim Tarihi: 05.11.2017).
- Memduhoğlu, Hasan B. ve Kozikoğlu, İshak (2015); “Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları,” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Miller, Raymond B., DeBacker, Teresa K. ve Greene, Barbara A. (1999); “Perceived Instrumentality and Academics: The Link to Task Valuing,” *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250-260.
- Ocak, Gürbüz ve Hocaoglu, Nilda (2015); “İngilizce Dersine Yönelik Tutumların Öz yeterlik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 37-61.
- Özçetin, Nurşen (2010); “*Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, Ateş Emsal (2006); “Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, 28-35.
- Pajares, Frank (1996); “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings,” *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, Frank (2002); “Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning,” *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, Frank (2003); “Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of The Literature,” *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

- Pajares, Frank., Johnson, Margaret J., & Usher, Ellen L. (2007); "Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students," *Research in the Teaching of English*, 104-120.
- Pajares, Frank ve Schunk, Dale (2001); "The Development of Academic Self-Efficacy," *Development of Achievement Motivation*, United States, 7.
- Phan, Hug P. (2012); "Relations Between Informational Sources, Self-Efficacy and Academic Achievement: A Developmental Approach," *Educational Psychology*, 32(1), 81-105.
- Phan, Hug P. ve Ngu, Bing H. (2016); "Sources of Self-Efficacy in Academic Contexts: A Longitudinal Perspective," *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548.
- Pintrich, Paul R. ve De Groot, Elisabeth V. (1990); "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance," *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, Paul ve Schunk, Dale (1996); "The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs," *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, 3.
- Rahimi, Ali ve Abedini, Atiyeh (2009); "The Interface Between Efl Learners Self-Efficacy Concerning Listening Comprehension and Listening Proficiency," *Novitas-Royal*, 3(1).
- Reeve, Johnmarshall (2012); "A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement," *In Handbook of Research on Student Engagement*, 149-172, Springer US.
- Reeve, Johnmarshall (2013); "How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement," *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579.
- Reeve, Johnmarshall ve Tseng, Ching M. (2011); "Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement During Learning Activities," *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Resmi Gazete, (2012); "6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun," 28261 Sayılı Resmi Gazete, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (Erişim Tarihi: 20.10.2017).
- Richards, Jack, Platt, John, Weber, Heidi, Inman, Peter & Inman, Peter (1986); *Longman Dictionary of Applied Linguistics, RELC Journal*, 17(2), 105-110.

- Sarıçoban, Gülay (2012); "Foreign Language Education Policies in Turkey," *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Schermelleh-Engel, Karin, Moosbrugger, Helfried, & Müller, Hans (2003); "Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures," *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, Randall E., ve Lomax, Richard G. (2004); *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Schunk, Dale H. (1989); "Self-Efficacy and Achievement Behaviors," *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, Dale H. (1991); "Self-Efficacy and Academic Motivation," *Educational Psychologist*, 26, 207-132.
- Schunk, Dale H. (1995); "Self-Efficacy and Education and Instruction," *In Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment*, 281-303, Springer US.
- Schunk, Dale H. (2003); "Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation," *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Senemoğlu, Nuray (1997); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ertem Matbaacılık: Ankara.
- Senko, Corwin ve Miles, Kenneth M (2008); "Pursuing their own Learning Agenda: How Mastery-Oriented Students Jeopardize their Class Performance," *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 561-583.
- Shell, Duane F. ve Husman, Jenefer (2001); "The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation," *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481 - 506.
- Skinner, Ellen A. ve Belmont, Micheal (1993); "Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across The School Year," *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571 - 581.
- Skinner, Ellen A., Wellborn, James G. ve Connell, James P. (1990); "What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School," *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22.

- Şener, Sabriye ve Erol, İsmail K. (2017); “Motivational Orientations and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Students towards EFL Learning,” *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 67, 251-267.
- Templin, Stephan A. (2011); “*Examining The Effects of Self-Efficacy Sources on English as a Second Language (ESL) Self-Efficacy Beliefs and ESL Proficiency*,” Doktora Tezi, TUI Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kaliforniya.
- Uçar, F. Melike ve Sungur, Semra (2017); “The Role of Perceived Classroom Goal Structures, Self-Efficacy, and Engagement in Student Science Achievement,” *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168.
- Usher, Ellen L. (2009); “Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation of Student, Teacher, and Parent Perspectives,” *American Educational Research Journal*, 46, 275-314.
- Usher, Ellen L. ve Pajares, Frank (2006a); “Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students,” *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- Usher, Ellen L. ve Pajares, Frank (2006b); “Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students,” *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Usher, Ellen L. ve Pajares, Frank (2008); “Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions,” *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Usher, Ellen L. ve Pajares, Frank (2009); “Sources of Self-Efficacy in Mathematics: A Validation Study,” *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89-101.
- Üredi, Işıl (2005); “*Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Y.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, Chuang ve Pape, Stephan J. (2007); “A Probe into Three Chinese Boys' Self-Efficacy Beliefs Learning English as a Second Language,” *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.
- Wood, Robert ve Bandura, Albert (1989); “Social Cognitive Theory of Organizational Management,” *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.

- Yanar, Burcu H. ve Bümen Nilay, T. (2012); “İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Zeldin, Amy L., Britner, Shari L. ve Pajares, Frank (2008); “A Comparative Study of The Self-Efficacy Beliefs of Successful Men and Women in Mathematics, Science, and Technology Careers,” *Journal for Research on Science Teaching*, 45, 1036-1058.
- Zeldin, Amy L. ve Pajares, Frank (2000); “Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical, Scientific, and Technological Careers,” *American Educational Research Journal*, 37, 215-246.
- Zelenak, Michael S. (2015); “Measuring the Sources of Self-Efficacy among Secondary School Music Students,” *Journal of Research in Music Education*, 62(4), 389-404.
- Zimmerman, Barry J. (2000); “Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn,” *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zuo, Huifang ve Wang, Chuang (2016); “Understanding Sources of Self-Efficacy of Chinese Students Learning English in an American Institution,” *Multicultural Learning and Teaching*, 11(1), 83-112.

EKLER

EK 1: Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

	Hiç Artırmaz (1)	Biraz Artırır (2)	Orta Düzeyde Artırır (3)	Oldukça Artırır (4)	Çok Artırır (5)
1. İngilizce dersinde verilen görevleri başarı ile yerine getirmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
2. İngilizce dersini anladığını görmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
3. İngilizce dersine aktif olarak katılman o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
4. Sınıf arkadaşlarının İngilizce dersini öğrenebildiklerini görmek o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
5. Sınıf arkadaşlarının İngilizce dersinden yüksek not aldıklarını görmek, senin de o dersten yüksek notlar alabileceğin inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
6. Sınıf arkadaşlarının İngilizce dersindeki başarılarından dolayı ödüllendirilmeleri senin de o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
7. İngilizce öğretmeninin seni desteklemesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
8. Ailenin seni desteklemesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
9. İngilizce öğretmeninin senin hakkında olumlu konuşmalar yapması o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
10. İngilizce öğretmeninin güler yüzlü olması o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
11. İngilizce dersinin eğlenceli geçmesi o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5
12. İngilizce dersinde kendini rahat hissetmen o dersi öğrenebileceğine olan inancını ne kadar artırır?	1	2	3	4	5

EK 2: Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 9 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu **1 ile 7 arasında** sizi en iyi tanımlayan dereceyi **X** ile işaretleyiniz.

1 Bana hiç uymuyor	2	3	4	5	6	7 Bana tamamen uyuyor
---	----------	----------	----------	----------	----------	--

1. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
8. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7

EK 3: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

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

EK 4: İngilizce Dersine Katılım Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Bu dersteysen, dersi dikkatli dinlerim.	1	2	3	4	5
2. Bu derse dikkatimi veririm.	1	2	3	4	5
3. Bu derste başarılı olmak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Bu dersteeki etkinliklere katılırken, ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
5. Bu ders eğlencelidir.	1	2	3	4	5
6. Bu derste yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
7. Bu dersteysen, kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5
8. Bu dersteeki etkinliklere katılırken, kendimi o işe veririm.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenimin neye ihtiyaç duyduğunu bilmesini isterim.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenimin neye ilgi duyduğunu bilmesini isterim.	1	2	3	4	5
11. Ders esnasında görüşlerimi ifade ederim.	1	2	3	4	5
12. Bu dersteysen, öğrenmeye yardımcı olacak sorular sorarım.	1	2	3	4	5
13. Bu dersle ilgili bir şeye ihtiyaç duyduğumda, onu öğretmenimden isterim.	1	2	3	4	5
14. Bu derse çalışırken, dersle ilgili temel kavramları kendi ifadelerimle açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15. Bu derste yeni bir konuyu öğrenirken genellikle kendi ifadelerimle onu özetlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
16. Bu derse çalışırken, bildiklerimle çalıştıklarım arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Bu dersle ilgili kavramları düşünürken, onları daha iyi anlamama yardımcı olacak örnekler oluşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

EK 5: Algılanan Araçsallık Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce dersinde verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar.	1	2	3	4	5
2	İngilizce dersinde verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım hayallerime ulaşmam için önemlidir.	1	2	3	4	5
3	İngilizce dersinde verilen çalışmaları yaparım; çünkü içeriğin anlaşılması istediğim kişi olmam için önemlidir.	1	2	3	4	5
4	İngilizce dersinde verilen çalışmaları yaparım; çünkü içeriğin öğrenilmesi gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar.	1	2	3	4	5
5	İngilizce dersinde verilen çalışmaları yaparım; çünkü materyalin öğrenilmesi hayallerime ulaşmam için önemlidir.	1	2	3	4	5

EK 6: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi



T.C.
KDZ.EREĞLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 88136896-100-E.3632300
Konu : Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Öz
Yeterlik İnancı Derse Katılım Düzeyleri
İngilizce Dersi Başarısına Etkisi Tez Çalışma
Talebi.

31/03/2016

KDZ. EREĞLİ KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Birsen GÜNERİ' nin 28/03/2016 tarihli dilekçesi.

Birsen GÜNERİ' nin İlgi dilekçesinde; Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans Öğrencisi Birsen GÜNERİ' nin “Ortaöğretim Öğrencilerinin öz yeterlilik inancı kaynaklarının öz yeterlilik inancı kaynakları, tutumları derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsalılıklarının İngilizce Derse Başarısına Etkisi” adlı tez (anket) çalışmasını 2015-2016 Öğretim Yılı içerisinde gözlem ve görüşme faaliyetlerini, İlçemizde bulunan Kdz. Ereğli Anadolu Lisesi, İMKB Atatürk Anadolu Lisesi, Güllüç İbrahim İzmirli Anadolu Lisesi, Mehmet Ali ve Kadri Yılmaz Anadolu Lisesi, TED. Kdz.Ereğli Koleji Vakfı Özel Liselerde 9., 10., 11., 12. Sınıf öğrencilerine yönelik çalışmalarını yapılabilmesi talep edilmektedir.

Birsen GÜNERİ' nin talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Numan KORKMAZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../03/2016

Altuğ ÇAĞLAR
Kaymakam V.

Devrim Bulvarı Hüktimet Konuğu Kat 5 Kdz. Ereğli
Elektronik Ağ: www.eregli67@meb.gov.tr
e-posta:210975@meb.k12.tr

Ramazan USLU VHKİ
Tel: (0 372) 3237370
Faks: (0 372) 3237372

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 73ee-8a9b-3f40-a4d0-8ae3 koda ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Birsen GÜNERİ, 1982 yılında Zonguldak'ta doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Zonguldak'ta tamamladı. 2000 yılında lisans eğitimine Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde başlayarak 2004 yılında bu bölümden mezun oldu. 2015 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında başladığı yüksek lisans eğitimini 2018 yılında başarıyla tamamladı.

Meslek hayatına 2004 yılında Düzce'de İngilizce öğretmeni olarak başladı. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki görevini halen Zonguldak'ta sürdürmektedir. İngilizce ve Almanca dillerini bilmektedir.

