

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE
İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Kübra Ayça GÜMÜŞ

Danışman
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Ağustos-2018
KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE
İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Kübra Ayça GÜMÜŞ

Danışman
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Ağustos-2018
KIRIKKALE

Kabul-Onay

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ danışmanlığında, Kübra Ayça GÜMÜŞ tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışma, savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

29/08/2018

(Tez Savunma Sınav Tarihi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Danışman

Doç. Dr. Şaban ÇETİN
Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ
Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2018

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Enstitü Müdürü

Kişisel Kabul Sayfası

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

29/08/2018

Kübra Ayça GÜMÜŞ



ÖN SÖZ

Teknolojinin ve bilimin hızla geliştiği bu çağ bilgi çağı olarak adlandırılmakta ve çağın gerisinde kalmadan dünyayla aynı anda ve hızda küreselleşen dünyada söz sahibi olabilmek için yabancı dil bilmenin gerekliliği artmıştır. Vatandaşlarının çağı yakalamasını isteyen her devlet, eğitim sistemlerine yabancı dil öğretimini dahil etmiştir. Bugün yabancı dil denildiğinde akla gelen ilk dil İngilizcedir. Ülkemizde de İngilizce öğretimi adına büyük adımlar atılmıştır. İngilizce öğretimi başta öğrenen ve öğretici olmak üzere birçok faktörden etkilenen karmaşık bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin İngilizce öğrenme öğretme sürecine en önemli etkileri İngilizceye yönelik tutumları ile olmaktadır. Olumlu tutumlar beraberinde başarıyı da getirmektedir. Günümüzde öğrenme öğretme süreci öğrenci ağırlıklı ve ondan ivme kazanan bir süreç olarak görüldüğünden, artık başarı kavramı da öğrenciler açısından açıklanmaya çalışılmaktadır. Eğitim sürecinde her öğrenci başarıyı farklı değerlendirmekte ve başarı için farklı amaçlara sahiptir. Bunlar öğrencilerin başarı yönelimlerini oluşturur. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübesiyle beni yönlendiren, emeğini, zamanını ve desteğini esirgemeyen, bana her konuda yol gösterip beni aydınlatan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu süreçte bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ'a ve Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR'e teşekkür ederim.

Ölçek uygulaması sırasında yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine ve ölçekleri cevaplayan kıymetli öğrencilere teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca beni destekleyip, yüreklendiren, umudumu yitirdiğim her anımda beni başaracağıma inandıran, her zaman destekçim olan canım annem

Sultan KARLI'ya ve her zaman yanımda ve yardımcım olup, yüzümü güldüren sevgili kardeşim Tuğçe Nur KARLI'ya teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans eğitimim boyunca ne zaman ümidimi kaybedecek olsam beni cesaretlendiren, benimle birlikte ölçek uygulama sürecine katılıp desteğini esirgemeyen, bana hep güvenip enerji kaynağım olan eşim Savaş GÜMÜŞ'e çok teşekkür ederim.





*Hayatımın her alanında beni hep destekleyen anneme sonsuz
sevgiyle...*

ÖZ

Gümüş, Kübra Ayça, “Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2018.

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Kırıkkale il merkezindeki farklı sosyo-ekonomik statülerde olan 7 farklı ortaokuldan rastgele seçilmiş 560 tane ortaokul öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Veriler “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiş, veri analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü ANOVA, Tukey testi, regresyon ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularında, hem cinsiyet hem de sınıf düzeyleri faktörü ile İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve 5-6.sınıf öğrencilerinin 7-8.sınıf öğrencilerine göre İngilizceye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Başarı yönelimleri ölçeğinin öğrenme kaçınma, öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimi alt boyutları ile cinsiyet faktörü arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkinin kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Başarı yönelimleri ölçeğinin performans kaçınma yönelimi alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutları ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise, sınıf düzeyleri ile sadece öğrenme yaklaşma yönelimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, 5-6.sınıf öğrencilerinin 7-8.sınıf öğrencilerine göre daha fazla öğrenme yaklaşma yöneliminde olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Eğitimi, İngilizceye Yönelik Tutum, Başarı Yönelimleri.

ABSTRACT

Gümüş, Kübra Ayça, “An Investigation of The Relationship Between Secondary School Students` Achievement Goal Orientations and Their Attitudes Toward English”, Master`s Thesis, Kırıkkale, 2018.

In this research, it was aimed to investigate the relationship between secondary school students` achievement goal orientations and their attitudes toward English.

The research was performed with the participation of 560 secondary school students of seven secondary school chosen randomly from different socio-economic areas in the centre of Kırıkkale in the second term of 2016-2017 academic year. The data was acquired with the “Attitudes Scale Towards English” and the “2x2 Achievement Goal Orientations Scale”. The data were analyzed by using SPSS and in the analysis research data arithmetic mean, Standard deviation, t-test, one way ANOVA, Tukey test, regression and correlation were used.

Findings of this research indicates that the relationship between attitudes toward English and the gender and the class level is meaningful. When compared with the boys, girls have more positive attitudes. Also when compared with 7th and 8th grade students, 5th and 6th grade students have more positive attitudes toward English. Moreover, the relationship between mastery-approach, mastery-avoidance and performance-approach goal orientations and the gender is meaningful. This meaningfulness is in favor of girls. Findings show that there is no relationship between performance-avoidance goal orientations and the gender. The results of analysis of the relationship between achievement goal orientations and the class levels shows that there is meaningfulness just between mastery-approach goal orientations and the class levels. When compared with 7th and 8th grade students, 5th and 6th grade students have more mastery-approach goal orientations.

Key Words: Foreign Language Education, Attitudes Toward English, Achievement Goal Orientations.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

F	: F Değeri (Anova için)
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Değeri
PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
S	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
Std. Sapma	: Standart Sapma
t	: t Değeri (t- testi için)
\bar{X}	: Ortalama
%	: Yüzde

TABLULAR

Sayfa

Tablo 1: Türkiye’de İlkokul-Ortaokul Seviyesinde Okutulan İngilizce Dersinin Haftalık Ders Saatleri.....	18
Tablo 2: Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri	33
Tablo 3: Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması	55
Tablo 4: 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli	59
Tablo 5: 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli	60
Tablo 6: Araştırmaya Dahil Edilen Okullarla İlgili Bilgiler	67
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik İstatistikleri	68
Tablo 8: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri.....	69
Tablo 9: Başarı Yönelimleri Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri.....	71
Tablo 10: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Betimsel İstatistikleri	74
Tablo 11: Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarının Bağımsız Örneklem T-testi İstatistikleri.....	75
Tablo 12: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans (Anova) Analiz İstatistikleri	76
Tablo 13: Başarı Yönelimleri Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	77
Tablo 14: Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt boyutları Arasındaki Farkları Sınayan Bağımsız Örneklem T-testi İstatistikleri	78
Tablo 15: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Puanlarının Tek Yönlü Varyans (Anova) Analiz İstatistikleri.....	80
Tablo 16: Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri	81
Tablo 17: Başarı Yönelimleri Alt boyutları Arasındaki Korelasyon Matrisi.....	83
Tablo 18: Regresyon Modeli Tahmin İstatistikleri	84

ŞEKİLLER

	Sayfa
Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri	9
Şekil 2: Dünya Üzerinde İngilizceyi Ana Dil ve İkinci Dil Olarak Kullanan Ülkeler	13
Şekil 3: Çok Bileşenli Tutum Modeli.....	39
Şekil 4: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiyi ve Başarı Yönelimlerinin İngilizceye Yönelik Tutumu Yordama Durumunu Gösteren Şema	66



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖN SÖZ	i
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
TABLolar	vii
ŞEKİLLER	viii
İÇİNDEKİLER	ix
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. EĞİTİM ve ÖĞRETİM KAVRAMI.....	6
1.1.1. Eğitim ve Öğretim.....	6
1.1.2. Eğitim Programı ve Program Geliştirme	7
1.1.3. Öğretme ve Öğrenme	10
1.2. YABANCI DİL	11
1.2.1. Yabancı Dilin Tanımı ve Yabancı Dil Bilmenin Önemi.....	11
1.2.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce	13
1.2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	15
1.2.3.1. Cumhuriyetten Önceki Dönem	15
1.2.3.2. Cumhuriyet Dönemi	16
1.2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde İngilizcenin Yeri	17
1.2.5. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimindeki Sorunlar	18
1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	21
1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Etkin Olan Kuramlar	21
1.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım.....	21
1.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım.....	22
1.3.1.3. İletişimsel Yaklaşım	23
1.3.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşım	24
1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler	25
1.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler	26

	Sayfa
1.3.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	27
1.3.4.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	28
1.3.4.2. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi	30
1.3.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	35
1.3.6. Yabancı Dil Öğrenim Öğretim Sürecini Etkileyen Faktörler	36
1.4. TUTUM	38
1.4.1. Tutum Kavramının Tanımı, Özellikleri ve Öğeleri	38
1.4.2. Tutumun İşlevleri.....	39
1.4.3. Tutum ve Davranış Arasındaki İlişki	40
1.4.4. Tutumların Oluşması ve Değişmesi.....	41
1.4.5. Tutumların Ölçülmesi	42
1.4.6. Yabancı Dile Yönelik Tutum.....	42
1.4.7. Yabancı Dile Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar.....	44
1.5. BAŞARI YÖNELİMLERİ KURAMI	47
1.5.1. Motivasyon	47
1.5.2. Başarı Yönelimleri	49
1.5.2.1. İkili (Dichotomous) Başarı Yönelimleri Modeli	52
1.5.2.2. Üçlü (Trichotomous) Başarı Yönelimleri Modeli	55
1.5.2.3. 2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli	57
1.5.2.4. 3 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli	59
1.5.2.5. Çoklu Başarı Yönelimleri Modeli	60
1.5.3. Başarı Yönelimleri İle İlgili Araştırmalar.....	61
2. BÖLÜM	
YÖNTEM	
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	66
2.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	67
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	69
2.3.1. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	69
2.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği	70
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	71
2.5. VERİ ANALİZİ	71

3. BÖLÜM BULGULAR

3.1. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLERİ	73
3.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM	74
3.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM	76
3.4. BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLERİ	77
3.5. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM	78
3.6. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR ...	80
3.7. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR	81
3.8. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLARI	83
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA	92
EKLER	100
Ek-1. Araştırma İzni	100
Ek-2. İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarı Yönelimleri Ölçeği	101
Ek-3. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	104
Ek-4. Başarı Yönelimleri Ölçeği Kullanım İzni	105

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılıtlara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına, önemine ve konu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Dil insanoğlunun varoluşundan bu yana duygu, düşünce, olgu ve nesnelere ifade etmek için farklı sesleri bir araya getirerek oluşturdukları kişilerarası bir iletişim aracıdır. Dil, geçmişten bu yana birçok araştırmaya konu olmuş ve farklı şekillerde yorumlanmıştır. Brown (2000), dilin sistematik, kendine özgü semboller bütünü olduğunu ve bu sembollerin hem vokal hem de görsel olabileceğini, dilin iletişim amaçlı kullanıldığını, dilin esasen insana özgü olduğunu ve dil ve dil öğreniminin evrensel özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir.

İnsanların ana dilleri dışında kalan tüm dillerin yabancı dil olduğunu söylemek mümkündür. Teknolojide, ekonomide ve sanayide yaşanan gelişmeler zaman içinde yabancı dil kavramının önemini arttırmıştır. Dünyanın küresel bir köy olarak adlandırılmasıyla birlikte, insanlar artık farklı ülkelere, farklı kültürlere daha kolay erişme imkânı bulmaktadır. Bilim ve teknolojiye bu hızlı gelişmeler bilgi çağı kavramını ortaya çıkarmıştır ve bu çağı yakalayıp küresel dünyanın birçok alanında söz sahibi olmanın en önemli yollarından biri ikinci bir dil bilmektir.

İstatistiksel veriler incelendiğinde dünya üzerinde en çok kullanılan yabancı dilin İngilizce olduğu görülmektedir. Bugünün ekonomi, bilim ve teknoloji dilinin İngilizce olduğu söylenebilir. İngilizce'nin bu kadar yaygın olması insanların bu dili öğrenme isteği ve ihtiyacını arttırmıştır. Zaman içinde artan bu isteğin veli ve öğrencilere de yayılmasıyla birlikte, birçok ülke eğitim sistemlerine İngilizce öğretimini dahil etmiştir. Türkiye de bu ülkelerden biri olmuş ve hem Cumhuriyet dönemi öncesinde hem de Cumhuriyet döneminde yabancı dil öğretimi ile ilgili büyük adımlar atılmış, çeşitli dil politikaları geliştirilerek bünyesindeki her öğrenciye

asgari düzeyde İngilizce eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Tüm bu çabalara rağmen ülkemiz hala dil öğrenme ve öğretme seviyesinde istenilen noktaya gelememiştir. Bunun öğretmen, öğrenci, uygulanan eğitim programları, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim sistemi ve ülkede yabancı dile karşı hakim bakış açısıyla ilgili olan çeşitli sebepleri vardır.

İngilizce öğretme ve öğrenme süreci birçok boyutu olan, karmaşık bir süreçtir. Bu sürece zaman içinde birçok kuramcı tarafından çeşitli açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil öğretimi bu açıklamalarla vücut bulan yaklaşımlara, birtakım temel ilkelere ve çeşitli yöntem ve tekniklere göre yapılmaya çalışılmış ve çalışılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde esas olan öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak adlandırılan dört temel dil becerisi geliştirerek, o dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır.

Yabancı dil eğitiminin temelinde öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki ana faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenler, alan ve formasyon bilgileri, sınıfta edindikleri roller, oluşturdukları sınıf iklimi, kullandıkları yöntem ve teknikler, uyguladıkları etkinlikler ve öğretime dahil ettikleri materyaller ile yabancı dil öğretim sürecini büyük oranda etkilemektedirler. Kimi zaman öğretmenin değiştiremeyeceği, müdahale edemeyeceği durumlar da gerçekleşmektedir. Bunlar sınıf mevcutları, ders kitapları, ülkede hakim olan dil politikaları olabilir. Öğrenciler ise hazırbulunuşlukları, duyuşsal ve kişilik özellikleri, dil zekası, dil yeteneği gibi bilişsel özellikleri, eğitim seviyeleri, öğrenme stilleri, kaygı düzeyleri ve en önemlisi öğretime ve dile yönelik tutumları ile yabancı dil eğitimi sürecini hem etkilemekte hem de bu süreçten etkilenmektedir. Dil öğrenmeye yönelik tutum, dil öğrenme sürecinde öğrenen kaynaklı faktörlerin en başında gelmektedir. Tutumlar doğuştan getirilmez, sonradan kazanılır. Bu nedenle sonradan kazanılan her tutum değiştirilebilir ya da yenisi kazandırılabilir. Öğrencilerin dile yönelik tutumları, onların dil öğrenme durumlarını önemli derecede etkilemektedir. Öğrenciler dile yönelik, o dilin konuşulduğu topluma ya da kültüre yönelik, dil öğretmenine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlara sahip olabilirler. Anlaşıldığı üzere, dil öğrenme sürecinde başarı ve tutum arasında yakın bir ilişki vardır. Bu noktada başarıyı da doğru ifade etmek gerekmektedir. Her öğrencinin kendince başarı tanımı ve

çerçevesi farklı olabilir. Hatta her öğrenci başarı için farklı sebeplere sahip olabilir. Bu nedenle öğrencilerin başarıyı nasıl tanımladıklarını bilmek, onların öğrenme süreçlerinde doğru yönlendirilmelerini mümkün kılar. Bu yönlendirmelerin doğru yapılabilmesi için öğrencilerin başarı yönelimlerinin ne olduğunun bilinmesi önemlidir. Ames (1992), başarı yönelimini, öğrenenlerin verilen akademik işleri tamamlamak için sahip oldukları güdüler, öğrenme amacının temelindeki inanç, duygu ve yüklemeleri şeklinde ifade etmiştir. Başarı yönelimleri çalışıldığı ilk günden bugüne dek farklı isimlerle anılmış, öğrencilerin sahip olabilecekleri farklı başarı yönelimlerinden bahsedilmiştir. Eğitimciler ilk başta temele öğrenme ve performans yönelimlerini aldıkları ikili başarı yönelimi kuramını ortaya atmışlardır. Öğrenme yönelimli öğrenciler, öğrenmek için öğrenen, not kaygısı veya kendini üstün gösterme çabası gütmeyen, sadece kendini daha çok geliştirmek isteyen öğrencileri ifade etmektedir. Performans yönelimli öğrenciler ise not kaygısıyla, diğerlerinden üstün görünmek, övgü almak amacı taşıyan öğrencileri ifade etmektedir. Daha sonra öğrenme ve performans yönelimlerine yaklaşma ve kaçınma alt boyutları eklenerek üçlü, dördü ve çoklu başarı yönelimi kuramları geliştirilmiştir. Öğrencilerin başarı yönelimlerinin bilinmesi, onları yabancı dil öğrenme öğretme sürecinde de doğru yönlendirmek açısından önemlidir. Bu bilgilerden yola çıkılarak “Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kız ve erkek öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Kız ve erkek öğrencilerin başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin başarı yönelimleri alt boyutları, onların İngilizceye yönelik tutumlarını ne derecede yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde İngilizceye yönelik tutum hakkında da başarı yönelimleri hakkında da çok sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı görülmektedir. İngilizceye yönelik ya da yabancı dile yönelik tutum ile akademik başarı, öğrenme stilleri, motivasyon gibi birçok faktör arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı şekilde başarı yönelimlerinin de çeşitli faktörlerle arasındaki ilişki incelenmiştir. Literatürde İngilizce okuma becerisi ile başarı yönelimleri ve İngilizce'de edebiyat öğretimi ile başarı yönelimleri konulu iki adet çalışma dışında, İngilizceye yönelik tutum ve başarı yönelimlerinin bir arada ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırmanın ülkemizdeki alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları hakkında bilgi sağlayacağı ve bu bilginin öğretmenler tarafından kullanılarak, onların öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf iklimi, materyal seçimi üzerinde olumlu bir etkiye neden olacağı düşünülmektedir.

Yine bu araştırmadan elde edilen bulguların öğrencilerin başarı yönelimleri hakkında bilgi vereceği ve bu yolla okul rehberlik servislerinin ve öğretmenlerin özellikle eğitim öğretim yılının başında öğrenciler için tarama, tanıma testlerine ağırlık vermesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin özellikle duyuşsal özelliklerinin bilinmesi ve buna göre yönlendirilmesi sağlanabilir.

Savıtlar

Araştırma örneklemini oluşturan 560 ortaokul öğrencisinin ölçek maddelerine duygu ve düşüncelerini yansıtan seçeneği uygun bir biçimde işaretleyerek yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim kurumlarına devam eden 560 ortaokul öğrencisinden, İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarı Yönelimleri ölçekleri aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yabancı dil: Kişinin ana dili dışındaki tüm dillerdir.

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir.

İngilizceye yönelik tutum: Öğrenenlerin İngilizceye yönelik olumlu veya olumsuz olarak verdikleri tepkilerdir.

Başarı yönelimleri: Davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygulardır.

1. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve beş ana bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci ana bölüm eğitim ve öğretim kavramları ile ilgili; ikinci ana bölüm yabancı dil ile ilgili, üçüncü ana bölüm yabancı dil öğretimi ile ilgili, dördüncü ana bölüm tutum ve yabancı dile yönelik tutum ile ilgili ve beşinci bölüm başarı yönelimleri ile ilgili araştırmaları içermektedir.

1.1. EĞİTİM ve ÖĞRETİM KAVRAMI

1.1.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitimin hedefi ve konusu insan olmakla birlikte, eğitim insanın bugününe ve yarınına doğrudan bir müdahaledir. İnsan sosyal varlıktır, bu nedenle bireyin içinde bulunduğu topluma ayak uydurması ve bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal tüm yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun ve verimli olacak biçimde geliştirilmesi gerekir. Eğitim kavramı da bu noktada devreye girmiş ve yüzyıllardır toplumun her kesiminin ilgisini çeken bir olgu olmuştur. Bu sebeptendir ki yıllar boyunca eğitim çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Eğitim biliminin öncülerinden olan John Dewey (2012) eğitimi, yaşantıyı yeniden inşa yoluyla yetiştirme veya yetişme olarak ifade etmiştir. Ertürk (1979) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Sarpkaya, 2010). Varış'a göre (1988) eğitim, bireyin yaşadığı toplumda kabiliyet, yöneliş ve diğer davranış biçimlerini öğrendiği süreçler toplamıdır.

Eğitimin tanımı eğitime yüklenen amaç ve onu tanımlayan eğitimcilerin edindiği yaklaşımlara göre farklılık gösterse de eğitim hakkında şu genel çıkarımları sıralayabiliriz. Eğitim; süreklidir, sonunda bireyde davranış değişikliği olur, değişim

istendik yönde olmalıdır, zaman açısından sınırsızdır, bireyi geliştirir ve hayata hazırlar, bir uyum sürecidir, kültürü oluşturur, geliştirir, kültürden etkilenir, bütünlüycidir, genellikle kalıcıdır. Eğitim ile ilgili tanım ve açıklamalar incelendiğinde, eğitim bireyde istendik davranış meydana getirmeyi tüm yönleriyle kapsayan bir süreçtir ve bu sürecin merkezinde öğrenme vardır. Yani bireye kazandırılmak istenen hedef davranışlar öğretim faaliyetleriyle yapılandırılmak istenmektedir. Eğitim ve öğretim kelimeleri genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Erden'e göre (2008), öğretim eğitimin planlı, programlı ve örgütlenmiş olarak yapılan boyutudur. Varış (1988) öğretimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü olarak tanımlamaktadır. Öğretim, okul öncesinden başlayarak, yükseköğretime ve hatta hizmet içi eğitim gibi farklı yaş ve amaçlara hizmet eden geniş bir yelpazede gerçekleştirilir. Öğretimin amacı öğrenene planlı, programlı ve örgütlenmiş etkinliklerle yeni davranışlar, bilgiler, beceriler, tutumlar ve değerler kazandırmaktır. Öğretim etkinlikleri öğretmenler aracılığıyla onların rehberliğinde yapılır (Kale, 2015).

1.1.2. Eğitim Programı ve Program Geliştirme

Eğitimin en genel amacını, bireylerde istendik davranışlar oluşturmak olarak tanımlarsak, bir sonraki adımda bu amaca nasıl ulaşılabileceğinin açıklanması gerekmektedir. Eğitimdeki amaçlarımızı belirledikten sonra önemli olan bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğine dair bir yol belirlemektir. İzlenecek bu yol plan, program olarak adlandırılabilir. Program eski Yunancadan gelen bir sözcük olup “yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü” anlamına gelmektedir (Gürkan, 2005; Akt. Yüksel ve Sağlam, 2014). En genel tanımıyla eğitimde program kavramı ise, bireyde istenen yönde değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar bütünüdür (Erden, 2008). Bireyin topluma yapıcı bir şekilde aktif uyumunu sağlayacak, davranışların gelişmesine yön çizecek olan amaçların bilimsel bir temele oturması önemlidir. Bu nedenle eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde uygulanacak programın seçimi ve düzeni bu alanda akademik çalışmalar gerektirmektedir (Varış, 1988). Akademik çalışmalar

sayesinde ne, ne kadar ve nasıl öğretilmelidir sorularına cevap aranarak, eğitim programları oluşturulur.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim programı kavramının kullanılması M. Ö. Birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988; Akt. Demirel, 2015). Eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan en dikkat çekici olanlar şu şekildedir:

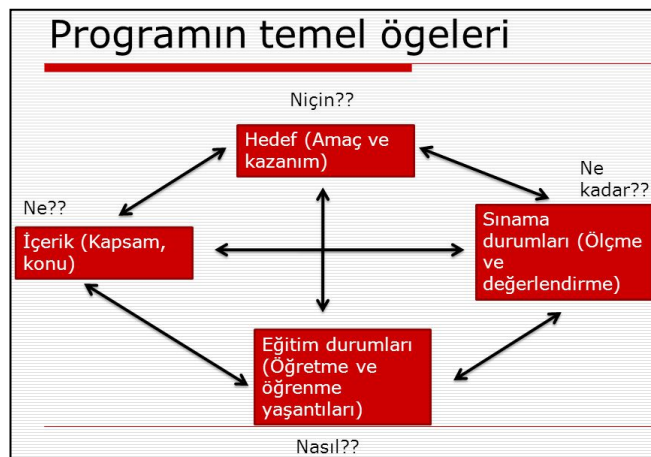
Caswell ve Campbell (1935), eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok, öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Demirel, 2015). Tyler’a (1969) göre, eğitim programı, geçmişteki ve günümüzdeki profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanılarak planlamayı ve genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan, öğrencilerin bireysel deneyimlerini içeren bir programdır. McNeil’e (1977) göre, eğitim programı bir eğitim kurumunun öğreteceği şeylerin planıdır (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2014). Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise programı, eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Demirel, 2015). Pinar (2004) ise eğitim programlarının, nesillerin kendilerini ve dünyayı tanımlamaya çalıştıkları bir alan olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye’de eğitim programı ile ilgili çalışmaların öncüsü olan Varış (1988), eğitim programını bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm etkinlikler olarak ifade etmiştir. Ertürk (1993) ise, eğitim programını “yetişek” olarak adlandırarak okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında okul içi ve dışındaki tüm öğretme-öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Demirel’e (2015) göre, eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğretim programının ise eğitim

programını içinde yer aldığını ve öğrenme–öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığı ifade edilmektedir. Demirel ise (2015), eğitim programının belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinlikleri; öğretim programının bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinlikleri; ders programının ise bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını ifade etmektedir.

Tanımlar incelendiğinde, bir eğitim programından beklenen bireye çeşitli yaşantılar yoluyla istendik davranış kazandırmada yol gösterici olmasıdır. Eğitim programlarının beklentiyi karşılayabilmeleri için özenli bir şekilde geliştirilmesi, planlı bir şekilde uygulanması ve amaçlar doğrultusunda değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Çünkü bir ülkedeki eğitimin niteliği büyük oranda eğitim programına ve program üzerine çalışmaların yapılmasına bağlıdır. Varış (1988), eğitimde bir yaşın, 25 yıl aldığını belirtmektedir. Yani sistem bir kuşağın yetişmesini ancak bu sürede tamamlayabilmektedir. Sürecin uzunluğu dikkate alındığında, eğitim üzerine yapılan çalışmaların ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Eğitim programlarının kendi içinde belirli bir düzeni ve sistematik bir yapısı vardır. Bu yapı çeşitli öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasında dinamik bir ilişki yer almaktadır. Dolayısıyla programın öğelerinin herhangi birinde ortaya çıkan bir aksaklık veya değişme, sistemde yer alan diğer öğeleri de etkilemektedir. Eğitim programının temel öğeleri amaç, içerik, öğretme–öğrenme süreci ve değerlendirmedir (Yüksek ve Sağlam, 2014).



Şekil 1: Eğitim Programının Öğeleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi, eğitim programının amaç ögesinde, ‘Bireyleri niçin eğitiyoruz?’ sorusuna cevap aranmakta; içerik ögesinde belirlenen amaçlar doğrultusunda ‘Ne öğretelim?’ sorusu sorulmakta; üçüncü öge olan öğretme-öğrenme sürecinde belirlenen amaçlar doğrultusunda içeriğin nasıl öğretileceği sorgulanmaktadır. Programın son ögesi olan değerlendirmede ise önceki ögeler doğrultusunda yapılan eğitimin niteliğinin kontrolü yapılmakta ve amaçlara ne derece ulaşıldığı saptanmaya çalışılmaktadır. Bu süreç program geliştirme olarak isimlendirilmektedir. Eğitimde program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Gürkan, 2005; Akt. Yüksel ve Sağlam, 2014). Varış’a göre (1988), program geliştirme gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür. Demirel (2015) ise program geliştirmeyi eğitim programının dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak görmektedir.

1.1.3. Öğretme ve Öğrenme

Öğretme en genel anlamda öğrenmeyi sağlama işidir. Eğitimin planlı, programlı ve örgütlü olarak yapılan süreçlerinin tümünü içine alan etkinlikleri kapsamaktadır. Günlük yaşamda birey anne-babalarıyla, arkadaşlarıyla, kitle iletişim araçlarıyla etkileşime girerek yeni davranışlar kazanır ya da var olanları geliştirir, değiştirir. Bu tür öğrenmeler sonucunda istedik davranışlar meydana gelebileceği gibi istenmedik davranışlar da meydana gelebilir. Öğrenme en genel tanımıyla bireyin çevreden gelen uyarıcıları algılaması, eski bilgilerle ilişki kurarak anlamlı hale getirmesi ve zihne kodlayarak kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirmesi sürecidir (Erden, 2008). Öğrenme sonucunda bireyler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç tür davranış kazanabilirler. Bilim alanlarıyla ilgili bilgiler, düşünme ve problem çözme becerisi bilişsel davranışlara, çeşitli nesnelere ve olaylara karşı gösterdiğimiz sevmeye, korkmaya gibi duygular duyuşsal davranışlara ve dikme, basketbol

oynama gibi duyu organları ve kas sisteminin eş zamanlı çalışmasını gerektiren davranışlar ise psikomotor davranışlara örnek gösterilebilir (Erden, 2008).

Öğrenmenin ne olduğu, nasıl gerçekleştiği eğitim bilimcilerin kafasını yıllarca meşgul eden sorular olmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar öğrenme kuramlarını ortaya koymuştur. Geliştirilen hiçbir kuram tek başına yeterli olmasa da temelde iki kuramdan bahsetmek mümkündür. Bunlar davranışçı öğrenme kuramları ve bilişsel öğrenme kuramlarıdır. Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme etki-tepki sonucunda gerçekleşir ve önemli olan davranış değişikliğidir. Bilişsel öğrenme kuramına göre ise öğrenme insan zihninin dışarıdan gelen uyarıcıları aktif şekilde işlediği, örgütlediği ve yeniden yorumladığı bir süreçtir. Önemli olan bilgi ve zihinsel süreçlerdir (Deniz, 2015). Zamanla toplumsal, kültürel ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmeler, eğitim anlayışını ve akabinde de özellikle öğrenme kavramına bakış açısını değiştirmiştir. Çağdaş eğitimin temel amaçlarından biri öğrencilere öğrenmeyi öğretmektir. Önemli olan öğrenciye bilgi aktarmak değil, öğrenme sürecini yönlendirmek ve öğrenme becerilerini geliştirmesinde destek olmaktır. Bu konuda Akbaş (2015), 20. yüzyılda başlayan ve günümüzde de devam eden gelişmelerin eğitim kurumunu etkilediğini, yeniliklerin eğitimin tanımından, sınıf donatımına kadar her seviyede görüldüğünü ifade etmiştir. Özellikle de eğitimin amaçlarının ne olması gerektiği, hangi bilginin öğretileceği, öğretim yollarının neler olması gerektiği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda yeni ve farklı görüşlerin ortaya çıktığını ve araştırmalar sonucunda çoklu zeka kuramı, yapılandırmacı yaklaşım, yaparak öğrenme, kendi kendine düzenleyerek öğrenme ve beyin temelli öğrenme gibi çok sayıda öğrenen merkezli model geliştirildiğini dile getirmiştir.

1.2. YABANCI DİL

1.2.1. Yabancı Dilin Tanımı ve Yabancı Dil Bilmenin Önemi

Dil insanlığın varoluşundan bu yana duygu, düşünce, olgu ve nesnelere ifade etmek için farklı sesleri bir araya getirerek oluşturdukları kişiler arası bir iletişim

aracıdır. Dil, geçmişten bu yana birçok araştırmaya konu olmuş ve farklı şekillerde yorumlanmıştır. Brown (2000), dilin sistematik, kendine özgü semboller bütünü olduğunu ve bu sembollerin hem vokal hem de görsel olabileceğini, dilin iletişim amaçlı kullanıldığını, dilin esasen insana özgü olduğunu ve dil ve dil öğreniminin evrensel özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Dilin en önemli özelliği şüphesiz ki iletişim aracı olmasıdır. İletişim farklı şekillerde ele alınıp yorumlansa da dille ilgili tanımlar için ortak kavramdır. Bireylerin kendi arasında ve toplumla iletişim kurmalarında en önemli faktör ana dilleri olsa da, küreselleşmenin ve artık dünyanın evrensel bir köy olarak ifade edilmesinin sonucunda yabancı dil bilmek de önemli bir noktaya gelmiştir. Bilim ve teknolojide bilginin hızla artması ve bu bilgidен yoğun olarak yararlanılması bilgi çağı kavramını ortaya çıkarmıştır. Değişen ve gelişen teknoloji ülkeleri birbirine yaklaştırmış ve bu bireylerin evrensel platformda kendilerini ifade edebilmelerini gerekli kılmıştır. Çağı yakalamanın ve bilimsel dünyada yer edinmenin araçlarından birisi ve en önemlisi yabancı dildir.

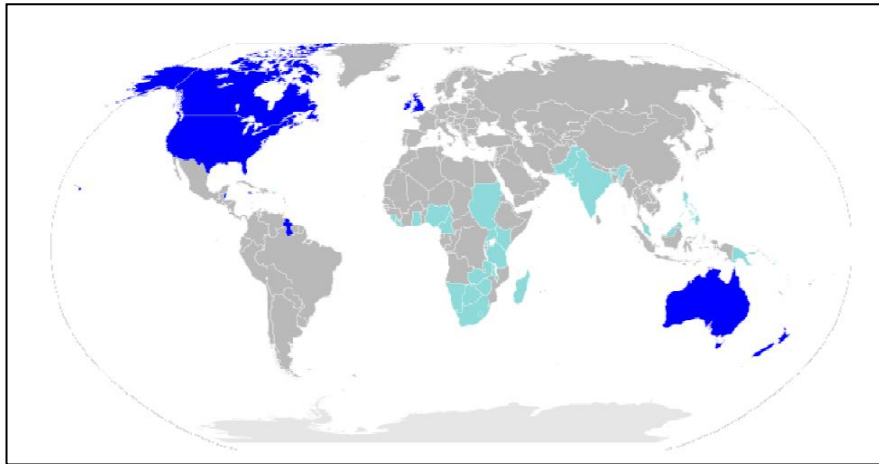
Yabancı dil, insanın ana dili dışındaki tüm dillerdir. Ersöz (2003), yabancı dili insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği, ana dilinden farklı olarak, içerisinde bulunduğu toplumda iletişim aracı olarak kullanmadığı, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda o dili ana dili olarak edinmiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurmak amacıyla öğrendiği dil olarak tanımlamıştır.

İnsanlar artık dünyanın öteki ucundaki herhangi bir konferansa internet üzerinden eş zamanlı katılabilir. Yurtdışında eğitim alabilir, sanat ve edebiyat gibi alanlarda ilk elden doğru bilgiyi alabilir; fakat tüm bunlar yabancı dil bilmeyi gerekli kılmaktadır. Köksal (2000), internet ve bilişim dizgeleriyle kaçınılmaz bir elektronik köye dönüşen, ekonomik ve mali bakımlardan da küreselleşen dünyada, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için çok iyi düzeyde yabancı dil bilmenin şart haline geldiğini ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenmek ayrıca kültürel açıdan da önemlidir. Dil yaşayan bir varlıktır ve bir kişinin, toplumun kültürünü, yaşam tarzını, bakış açısını en iyi

yansıtan aynadır. Yabancı dil öğrenmek de sadece dil öğrenip konuşmak olmayıp, o dili konuşan toplulukla duygu, düşünce ve kültür alışverişinde bulunmak demektir.

1.2.2. Yabancı Dil Olarak İngilizce

İngilizce, Batı Germen dillerine ait, İngiltere kökenli bir dildir. Amerika Birleşik Devletleri, Anglofon Karayipler, Avustralya, Birleşik Krallık, İrlanda Cumhuriyeti, Kanada ve Yeni Zelanda'da yaşayanların çoğunun ana dilidir. İkinci dil ve resmî dil olarak dünya genelinde, özellikle İngiliz Milletler Topluluğu ülkeleri ve çok sayıda uluslararası örgüt tarafından kullanılmaktadır. Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde, Birleşik Krallık'ta, Avustralya'da, Kanada'da, Güney Asya'nın bir bölümünde, Mısır'da ve Afrika'nın belirli kesimlerinde ana dil ya da ikinci dil olarak konuşulmaktadır. Dünyada resmi dil olarak en çok kullanılan 3. dil olmasına rağmen, en çok konuşulan 1. dildir. İngilizce iletişim dili olarak kabul edilir ve dünya üzerinde en çok bilinen dildir. 1 milyarı aşkın kişi en basit seviyede de olsa İngilizce bilmektedir (Kılıç, 2009).



Şekil 2: Dünya Üzerinde İngilizceyi Ana Dil ve İkinci Dil Olarak Kullanan Ülkeler

Şekil 2'de İngilizceyi ana dil olarak kullanan ülkeler mavi, ana dilleri farklı olup İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan ülkeler yeşil olarak gösterilmiştir. Günümüzde 1.75 milyar insan (dünyada her dört kişiden biri) İngilizce konuşmakta ve 2020 yılı

itibariyle bu sayının 2 milyara, 2040 yılı itibariyle de 3 milyara (yaklaşık olarak dünya nüfusunun % 40'ına) ulaşacağı tahmin edilmektedir. (Bayraktaroğlu, 2015).

Tarih boyunca bazı diller aynı dili konuşmayan bireyler arasında ortak dil olarak kabul edilmiştir. Eski Çağ'da Roma İmparatorluğu döneminde Grekçe ve Latince; Ortaçağ'da Latince ve Arapça; Yeniçağ'da Fransızca; bugün ise İngilizce en yaygın uluslararası dil olarak kullanılmaktadır. Bayraktaroğlu (2015), 20.yüzyıldan beri dünya ekonomisine liberalizmin/neoliberalizmin hakim olması üzerine, İngilizcenin teknolojik gelişmelerin de desteğiyle dünya ülkelerinin adeta ortak dili (lingua franca) olduğunu ve uluslararası bir iletişim aracı haline geldiğini ifade etmiştir. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları'ndan sonra gücünü yitiren Britanya İmparatorluğu'nun görevini devralacak olan ABD'nin dilinin de İngilizce olması, İngilizcenin kullanımını ve yayılımını hızlandırmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası yıpranan İngiltere'nin yerini 20.yüzyılda Amerika doldururken, bilgiye ulaşmanın tek yolu İngilizceydi. İngilizce bu tarihsel gelişmelerin sonucunda uluslararası ilişkiler, medya (reklamcılık, radyo yayınları, filmler, pop müzik), eğitim, uluslararası taşıma, güvenlik ve iletişim yoluyla yayılmıştır (Güneş, 2009).

Sonuç olarak, bugün hızla değişen ve gelişen dünyada diğer uluslarla iletişim kurma zorunluluğu doğmuştur. Diğer ülkelerle bilgi alışverişinde bulunabilmek, ekonomik ilişkileri yürütebilmek ve bireylerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için yabancı dil bilmeleri gerekmektedir. Dünya ticaretindeki yeri, bilimsel dil olmadaki yaygınlığı ve ana dili İngilizce olan ülkelerin dünya üzerindeki siyasi gücü de düşünüldüğünde İngilizce yabancı dil öğreniminde ilk sırada tercih edilmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi de pek çok ülke gibi bilimsel, kültürel, ticari, teknolojik ve ekonomik alanlarda yetkinliği kabul gören İngilizcenin yaygın olarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında bireylerin dili doğru ve uygun olarak kullanabilecek düzeyde öğretilmesini öngörmektedir.

1.2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki farklı zaman kesiti içinde ele almak uygundur.

1.2.3.1. Cumhuriyetten Önceki Dönem

Bu dönem Osmanlı İmparatorluğu’nun kurulduğu 1299 yılıyla Cumhuriyet’in ilan edildiği 1923 yılına kadar geçen 624 yıllık bir süreyi kapsar. Tanzimat dönemine kadar okullar sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun okullarıydı. Sıbyan okulları ilk eğitim veren okullardandı, burada derslere dini bilgiler hakimdi ve herhangi bir dil öğretiminden bahsedilemezdi (Demirel, 2003).

1939’da Tanzimat’ın ilan edilmesi ve orduda Nizam-ı Cedid hareketinin başlaması Osmanlı Türkiye’sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi olarak değerlendirilmiştir. Eğitim alanında batılılaşma ve çağdaşlaşma da bu dönemde başlamıştır. 1773 yılında Mühendishane-i Bahri Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun okulları açılmış ve burada okuyacak öğrencilere Fransızca dersleri gösterilmiştir. Yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi ilk kez bu okullarla olmuş ve Fransızca Türkiye’de öğretilen batı dillerinden ilki olmuştur (Demircan, 1988). 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması, Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Galatasaray Lisesi, orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okuludur. Osmanlı Türkiye’sinde devlet eliyle yürütülen orta dereceli okullarda programlara yabancı dil normal bir ders olarak ilk kez 1869 yılında girmiştir. Tanzimat devrinde yabancıların açtıkları ilk özel okul Robert Kolejidir. Amerikan kültürünü yaymak için açılan bu okulda İngilizce öğretim yapılmaktaydı ve İngiltere’deki kolejlere benzer eğitim programları izlenmekteydi (Demirel, 2003).

İstanbul’un ilk özel lisesi olan Darüşşafaka 1873’te açılmış ve o dönemde Fransızca eğitim vermiştir. Darüşşafaka Lisesi bugün ise İngilizce öğretim yapan özel bir Türk Lisesi olarak devam etmektedir. 1908 yılında ikinci meşrutiyetten sonra yabancı dil

öğretimine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş, İngilizce ve Almanca ise seçmeli ders olarak okutulmuştur (Demirel, 2003).

1.2.3.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönem Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından bu güne kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) kanununun çıkması olmuştur. Osmanlı imparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça da bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur (Demirel, 2003). Daha sonra 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951-1952 eğitim öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. TED kolejinin kurulmuş amacı Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenmesi için yabancı okullara alternatif yaratmaktır (Demircan, 1988). Diğer uluslarla ilişkileri sıkılaştırmak ve çağdaşlaşma sürecini hızlandırmak için Türkiye’de gençlerin yabancı dil öğrenerek yetişmesine önem verilmiş ve velilerin de bu konudaki isteklerini karşılamak için yabancı dille öğretim yapan okulların sayıları artırılmıştır. 1956 yılından sonra, kolej adıyla ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır. 1974-1975 öğretim yılında yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı 12’ye, 1982-1983 öğretim yılında ise 23’e ulaşmıştır. 1986-1987 öğretim yılında ise 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi (Demirel, 2003).

Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dil öğretimi ve programları üzerine çalışmalar ise özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır. Savaş sonrasında bilim ve teknikteki hızlı gelişmeler uluslararası ilişkilere yoğunluk kazandırmış ve insanların en az bir yabancı dil öğrenerek yetişmesi gerekliliğini doğurmuştur. Böylelikle yabancı dili daha verimli öğretmenin yolları araştırılmış ve okul programları yeniden elen alınıp bu yönde program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Türkiye’de yabancı dil programı geliştirme çalışmaları ise 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan ortak çalışmalar sonucu başlamıştır. Orta dereceli

okullarda yabancı dil öğretim programı çalışmalarına 1972 yılında 11.2.1972 gün ve 639 sayılı Bakanlık Onayı ile M.E.B Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı olarak “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi”nin kurulmasıyla başlanmıştır. Bu merkez ve Avrupa Konseyi ortaklaşa çalışması sonucu Almanca, Fransızca ve İngilizce programları ve ders araçları resmi okullarda denemeye başlanmıştır. 32 okulda bu programların denenmesi devam ederken, yabancı dil öğretimi için eğitim programları hazırlanmıştır, hazırlanan bu yabancı dil eğitim programları 4 Haziran 1973 gün ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlamıştır (Demirel, 2003). Ortaokul ve liselerde uygulanması uygun görülen bu programlar, yabancı dil ilkelerini, her sınıfta kullanılacak ders araç gereçlerini, öğretim yöntemlerini, konu içeriklerini ve öğrenme aşamalarını detaylı bir şekilde belirtmektedir.

1.2.4. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde İngilizcenin Yeri

Türkiye’de özellikle 1980’den sonra yabancı dil eğitiminde ilk sırayı İngilizce almış ve bundan sonra da ülkenin tümünde örgün eğitimin her alanına yayılmıştır. 1983 Aralık ayında M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığında Anadolu liselerinin İngilizce programını hazırlamak üzere bir komisyon kurulmuştur. Bu programın Türkiye’de yabancı dil öğretimine katkıda bulunacağı ve her an değişmeye ve gelişmeye açık tutulacağı ifade edilmiştir (Demirel, 2003).

1997 yılında, zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Bu gelişmeyle birlikte, ilköğretim 4. ve 5.sınıflarda İngilizce dersi zorunlu olarak okutulmaya başlamış ve böylelikle İngilizce öğrenme yaşı çok daha erken yaşlara indirilmiştir. Daha sonra, 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitimi getiren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle birlikte 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle İngilizce dersleri 2.sınıfa indirgenmiş ve yabancı dil öğretiminde yaş faktörüne dikkat çekilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce dersleri ortaöğretimin bütününe yayılarak hazırlık sınıfları kaldırılmış ve Süper liseler de Anadolu liseleri kapsamına alınmıştır. Yükseköğretim bazında da İngilizce öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Birçok üniversite, öğrencilerini yeterlilik sınavına tabi tutmakta ve geçerli koşulları sağlamayan öğrenciler 1 yıl yoğun İngilizce öğretim programı içeren hazırlık sınıfı

eğitimi almaktadır. Bunların dışında bazı özel okullarda İngilizce eğitimi anasınıfında başlatılmaktadır (Bayraktaroğlu, 2015). Gelişmelerden de anlaşılacağı üzere g¼n¼m¼z T¼rkiye'sinde İngilizce oğretimi önemli bir yer tutmakta ve bu konuda T¼rk Milli Eğitimi'nin de en az bir yabancı dil bilerek çağın gerisinde kalmayan ve k¼reselleřen d¼nyaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirme çabası içinde olduğu g¼r¼lmektedir.

Tablo 1: T¼rkiye'de İlkokul-Ortaokul Seviyesinde Okutulan İngilizce Dersinin Haftalık Ders Saatleri (www.ikgm.meb.gov.tr,2018)

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8.Sınıf
Zorunlu	2	2	2	3	3	4	4
Seçmeli	-	-	-	2	2	2	2

Lise seviyesinde çeşitli lise t¼rlerine g¼re İngilizce ders saati değişiklik g¼stermektedir.

1.2.5. T¼rkiye'de Yabancı Dil Eğitimindeki Sorunlar

K¼reselleřen d¼nyaya ayak uydurmak adına T¼rkiye'de İngilizce eğitimi alanında b¼y¼k adımlar atılmış, hem kamusal hem de bireysel boyutta önemli girişimlerde bulunulmuştur. Fakat genellikle yabancı dil oğretiminde beklenen ve amaçlanan başarıya ulaşılamamıştır. T¼rkiye'de eğitim ve oğretimi etkileyen ve engelleyen önemli problemler vardır. Bu problemler yabancı dil oğretimi kadar diğer derslerdeki başarıyı da etkilemektedir. Donanım eksikliği, finansman yetersizliği, oğretmen sorunu, oğretim programlarındaki ve materyallerindeki yetersizlik, alt yapı eksiklikleri ve kaynak yetersizlikleri, çoğu okulda dil laboratuvarlarının olmaması, kalabalık sınıflar, ders kitaplarının kalitesinin d¼ř¼k olması ve anne-babanın konu ile ilgisiz olması temel problemler arasında g¼sterilebilir. Bunlara ek olarak, hızlı n¼fus artışı, g¼ler, d¼ř¼k okullaşma oranı, ikili oğretim ve birleştirilmiş sınıf uygulaması gibi b¼lgesel problemler de mevcuttur (Erbaş, 2013). G¼n¼m¼zde bu problemlerden bazılarında önemli gelişmeler elde edilse de temel problemler devam etmektedir.

Aşağıda verilen dil oğretimindeki başarısızlık nedenleri alanyazında yapılan çalışmalar, ilgili kitaplar ve mesleki tecr¼beler dikkate alınarak derlenmiştir. Dil

öğretimindeki başarısızlık nedenleri gruplandırılacak olunursa ülkemizde uygulanan dil politikaları ve dil öğretiminde yaşanan planlama eksiklikleri en önemli başarısızlık nedenleri arasında gösterilebilir.

Ülkemizde yabancı dil eğitimi amaçları tam ve doğru bir şekilde belirlenmemektedir. Bu alanda uygulanan eğitim programları ve uygulamalarının sürekliliği yoktur. Uygulamaya konulan eğitim programında belirlenen hedeflerin istenen sonucu getirip getirmeyeceği görülmeden sistem değişikliğine gidilmekte bu da ilerlemeyi, kalıcılığı ve sürekliliği engellemektedir. Ayrıca zaman ve finansman kaybına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, uygulamaya konulacak programlar ile ilgili kararların, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, bu alanda konu uzmanı olan akademisyenlerin fikirlerine tam olarak yer verilmeden alındığına yönelik eleştiriler yapılmaktadır.

Dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinden bir diğeri de yabancı dil öğretmeni ve yabancı dil öğretmenin başarısını etkileyen unsurlardır. Teknolojide yaşanan gelişmelere rağmen hala eğitimin en önemli yapıtaşlarından biri öğretmenlerdir. Öğrenmenin daha etkili ve kalıcı gerçekleşebilmesi için hiç şüphesiz öğretmenin üzerine düşen görev tartışılmaz. Bu konuda her öğretmen, öğrencilerini ve onların en iyi nasıl öğrendiğini bilmeli ve eğitim öğretim etkinliklerini buna göre tasarlamalı ve uygulamalıdır. Ayrıca her öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olmalı ve ders süreci içerisinde buna göre değişiklikler yapıp, dersini anlaşılır hale getirmelidir. Yabancı dil öğretiminde, öğretmen kolaylık yaratan kişidir. Bu noktada yabancı dil öğretiminde, öğretmenlerinden öğrencilerini motive etmeleri, onlarda öğrenme isteği uyandırmaları ve varsa olumsuz tutum ve kaygılarını azaltmaları beklenmektedir. Yabancı dil gibi asıl amacı iletişim kurmayı öğrenmek ve öğretmek olan bir derste, iletişim tek yönlü olmamalı, sınıf ortamı gerçek hayatı yansıtacak şekilde rahat ve esnek olmalıdır (Erbaş, 2013. Bu noktada Çetintaş (2010), öğretmenler arasındaki iletişimin ve diyalogun güçlendirilmesini ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin hizmet içi eğitimlerle pekiştirilmesi gerekliliğini de dile getirmiştir.

Her işte olduğu gibi dil öğretiminde de ortaya iyi bir ürünün çıkması için şartların mümkün olan en iyi düzeyde olması gerekmektedir. Ülkemizde birçok okulda yabancı dil öğretmenlerinden beklenen başarı düzeyi onlara sunulan imkanlarla örtüşmemektedir. Verimli bir yabancı dil öğretimi için dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört temel dil becerisine dair etkinliklerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde donanımlı bir sınıfın önemi büyüktür. Dil öğretimindeki başarısızlığın diğer bir nedeni de yöntem problemidir. Türkiye’de İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler genellikle güncel, bilimsel ve etkili değildir. Günümüzde her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımın esasları kullanılıyor gibi görünse de hala geleneksel yöntemlerle, düz anlatım ve ezberci sistemle öğretim yapan öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Halbuki, yabancı dil öğretimi dinamik, yaratıcı ve öğrenci gruplarına göre şekillenen bir süreçtir. Bu sebeple, bu süreçte anlatılan konuya, hitap edilen hedef kitleye göre uygun olan yöntemi belirleyip etkin bir şekilde uygulamaya koymak önemlidir (Erbaş, 2013). Emekçi (2003), yabancı dilin yazmak ve okumak için öğretilen fakat iletişim aşamasına bir türlü geçemeyen bir bilgi olarak öğretilmeye devam ettiğini ifade etmiştir. Unutulmamalıdır ki, herhangi bir yabancı dil her ne kadar okul programları içinde bir ders olarak görünse de her yabancı dil bir iletişim aracıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi canlı bir iletişim ve etkileşim için ve günlük hayatla örtüşen bir yol izlenerek yapılmalıdır.

Tüm bunların yanı sıra, okul-aile-çevre ilişkileri, öğretmen sayısındaki yetersizlik, kalabalık sınıflar, öğrencilerin ders yükü, okul dışında yabancı dili kullanma olanaklarının sınırlılığı, öğrencileri sınav odaklı yetiştiren eğitim sistemi, öğretmenlerin ders yükü ağırlığı ve ekonomik durumu yabancı dil öğretimindeki sorun başlıkları arasında gösterilebilir. Yukarıda açıklanan tüm nedenler göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de hala yabancı dil öğretiminde atılması gereken adımların olduğu ve var olan sorunların çözüme kavuşturulması için gerekli çalışmaların yapılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde Etkin Olan Kuramlar

Dil öğrenme doğumla başlayan ve devam eden bir süreçtir. İlk önce sesler çıkarılır, kelimeler öğrenilir ve daha sonra kelime sayısı artar. Birey söylenenleri anlar ancak çok fazla sözcük söyleyemez. Her gün dağarcığına yeni bir sözcük ekler. Ailesinden gelen pozitif tepkilerle yeni sözcükler öğrenir. Ardından sözcüklerle kısa cümleler oluşturur. Yabancı dil öğrenirken de benzer süreçler yaşanmaktadır (Chenfeld, 1978; Akt. Hancı-Yanar, 2008). Yabancı dil öğrenirken de, bireyler ilk süreçte alıcı, dinleyici konumdadır ve zamanla dili yazılı ve sözlü olarak kullanmaya başlarlar. Fakat bu iki sürecin ortak noktaları olduğu kadar ayrıldıkları noktalar da vardır. Bu süreçlerin birbirinden farklı olmasındaki temel sebep bir dili edinmek ve öğrenmek arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Dil edinimi, o dili konuşan insanlarla doğal ortamlarda iletişim kurmayı gerektiren, yavaş ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreçtir. Dil öğrenimi ise, okul, kurs gibi yapılandırılmış ortamlarda, kelime, dilbilgisi gibi bilgilerin bilinçli bir şekilde kazanılmaya çalışıldığı bir süreçtir (Yule, 2006). Yabancı dil öğreniminin ana dil öğreniminden farklı olması nedeniyle, ikinci dil edinme (Second Language Acquisition) üzerine çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlardan bazıları öğrencilerin doğalarında kendiliğinden var olan dil öğrenme özellikleri üzerinde dururken, bazıları da dil öğrenmede çevrenin rolünü öne çıkarmaktadır. Bunların dışında öğrencinin doğaları ile çevresel faktörleri entegre etmeye çalışan kuramlar da bulunmaktadır (Lightbown ve Spada, 2006). Bu kuramları dayandıkları temel görüşe ve alandaki uygulamalara göre davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım olarak dört temel başlık altında toplamak mümkündür.

1.3.1.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılık kuramının savunucuları öğrenmede taklit, uygulama, olumlu pekiştirme ve alışkanlık oluşturmanın gerekliliğini savunurlar. Bu kurama göre bir davranış bireyde otomatik hale gelinceye kadar tekrar edilmelidir. Bu görüşten

hareketle Avrupalı ve Kuzey Amerikalı sosyal dilbilimcileri Karşılaştırmalı Analiz Hipotezi (Contrastive Analysis Hypothesis) üzerine çalışmışlardır. Buna göre, yabancı dil öğrenimi tıpkı ana dil öğrenimi gibi alışkanlıklar üzerine kuruludur ve ana dil öğrenimindeki alışkanlıklar ile yabancı dil öğrenimindeki alışkanlıklar etkileşim halindedir. Bundan dolayı ana dil ile öğrenilen ikinci dil arasında benzerlik olması durumunda, ikinci dil öğrenimi kolaylaşırken, aksi durumda zorlaşmaktadır (Lightbown ve Spada, 2006).

Bu kuramın en bilindik öncülerinden biri Skinner'dir. Skinner'e göre dil bir davranıştır. Tıpkı diğer davranışlar gibi uyarıcı-tepki bağlamında tekrar ve taklitlerle öğrenilir. Davranışçı kurama göre dil kurallardan oluşur ve bir dili öğrenmek için o dilin kurallarını öğrenmek gerekir. Bu nedenle de dil öğretiminde öncelikle dilbilgisi öğretimine yer verilmesi gerekliliği üzerinde durulur. Dil öğretim sürecinde dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde durulur. Dil becerilerinden en çok okuma ve yazma üzerinde durulurken, konuşma ve dinleme becerileri göz ardı edilir. Ders kitapları ağırlıklı dilbilgisi kuralları ve çeviri alıştırmaları içermektedir (Ceylaner, 2016). Dünyada dil öğretimi alanında uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım davranışçı görüşe yapılan eleştirilerden nasibini almış ve zamanla terk edilmiştir (Güneş, 2009).

1.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım çoğu zaman dil öğretimini açıklamada yetersiz kalıp, eleştiriler alınca psikologlar bu konuda daha karmaşık kuramlar geliştirmişlerdir. Bunlardan biri davranışçı kuramı dil öğretimini mekanik hale getiriyor diye eleştiren Chomsky'nin Evrensel Dilbilgisi (Universal Grammar) kuramıdır. Buna göre her insan dil edinme yetisiyle doğar. Chomsky, her çocuğun biyolojik olarak dil öğrenmeye programlanmış şekilde dünyaya geldiğini ve tıpkı diğer biyolojik gelişmeler gibi zamanı geldiğinde dil öğrenmesinin gerçekleşeceğini ifade etmiştir (Lightbown ve Spada, 2006). Bu kurama göre dil edinim süreci insanlarda genetik bir donanımla gerçekleşmektedir. Çocuklar 12 aylıkken ilk kelimelerini söylemekte, 18 aylıkken de ansızın dilbilgisi gelişmektedir. Çocuklarda dilbilgisi diğer öğrenme süreçlerinden tamamen farklıdır. Bir başka ifadeyle Chomsky, çocukların dil

edinmek için özel olarak programlandığını açıklamaktadır. Chomsky'e göre çocuklarda dil edinim süreci zihinsel işlemlerden tamamen bağımsız gelişmektedir. Çocuklar dili bilinçli olarak öğrenme yerine, sosyal koşullara bağlı olarak edinmektedirler (Mason, 2011; Akt. Ceylaner, 2016). Chomsky'nin görüşünden hareketle Krashen, Monitor Kuramını (Monitor Model) geliştirmiştir. Bu kurama göre yabancı dil öğrenimi de tıpkı ana dil edinimi gibi öğrenciye bilinçli bir dil yapısı dayatılmadan, öğrencinin hedef dille mümkün olduğunca karşı karşıya getirilmesi ile mümkündür. Bu sebeple Krashen, dilbilgisi öğretimi ve çeviri gibi yöntemlere karşı çıkmıştır (Lightbown ve Spada, 2006).

Bilişsel yaklaşıma göre dili oluşturan öğeler beyinde genetik ve parçalı bir donanımla bulunmaktadır. Birey, dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Dil sistemi tamamen insana özgüdür ve birey dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve dilbilgisine sahiptir. Bilişsel dil yaklaşımına göre, içerik seçimi, öğretilecek kelimeler ve dil öğelerinin sunumu özenle seçilmeli ve öğrenciye doğal bir akış içinde verilmelidir (Güneş, 2009).

1.3.1.3. İletişimsel Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre, dilin kuralları değil kullanımı esastır ve dil bir iletişim aracıdır. İletişim kavramı bu yaklaşımın en önemli ve temel kavramıdır. Bu yaklaşım dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerini ele alır. İletişimsel yaklaşımda, öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirmek esastır (Puren, 2004; Akt. Güneş (2011). Bu yaklaşımın savunucuları yabancı dil öğreniminin ancak sözlü etkileşim ile mümkün olabileceğini öne sürmekte ve ana dil konuşmacıları ile birlikte olan insanların yabancı dili öğrenme şekilleri üzerinde durmaktadırlar. Bu görüşün savunucularından Long'a göre öğrencilerin ihtiyacı olan şey dilbilgisi yapılarının basitleştirilmesinden ziyade diğer konuşmacılarla etkileşim içinde bulunmalarıdır (Lightbown ve Spada, 2006). Öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilir. İçeriğin düzenlenmesi işlevsel- kavramsal yaklaşıma göre yapılır. Bu yaklaşıma göre dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gerekir. Bu kurallar öğrencilere öğretilmelidir. Serbest ifadeleri içeren

değişik, çeşitli ve çok sayıda iletişim etkinlikleri kullanılır. Öğrenciler anlama ve kavramaya yönlendirilir. Çeşitli işitsel ve görsel araçlardan yararlanılır. Öğrenciler aktif öğrenenlerdir (Güneş, 2011). Bu yaklaşıma göre hazırlanan kitapların konu başlıkları karşımıza “Evde”, “Okulda”, “Lokantada” şeklinde çıkmaktadır. Ders esnasında bu yerlerde gerekli olan kelimeler ve iletişim biçimleri verilmektedir, bunlar genellikle basit cümleler olmakta ve iletişim türlerini içermektedir.

1.3.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Dil öğretiminde günümüzde uygulanan bu yaklaşımın temsilcileri Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir. Bu bilim insanları aynı zamanda bilişsel yaklaşımın içinde de sayılmaktadır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenimi, bireyin aktif çabaları ile oluşmakta ve zihninde yapılanmaktadır. Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Arslan, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil edinilmeyen, öğrenilen bir süreçtir. Dil öğretim sürecinde hem zihinsel gelişim hem de sosyal ilişkiler önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere yönlendirmesini esas alır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre, dil becerileri aşamalı bir şekilde gelişmektedir. Dil becerileri basit bir cümleyi okuma ve yazmadan başlamakta, üst düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya kadar gitmektedir (Ceylaner, 2016).

Bu yaklaşımın temsilcilerinden Piaget'e göre öğrenme, birey ve çevresi arasındaki etkileşimler sonucunda gerçekleşir. Birey çevresiyle etkileşerek yeni bilgiler öğrenir ve zihnini geliştirir. Birey özümleme, alışma ve denge işlemleriyle yeni bilgileri aktif çabalarıyla öğrenir ve zihinsel gelişimini sürdürür. Dil öğrenme de zihinsel gelişime bağlıdır, zihinsel gelişim dil öğrenmenin hazırlayıcısıdır. Bu yaklaşımın diğer temsilcileri Bruner ve Vygotsky ise dil öğrenmede sosyal ilişkilerin önemini üzerinde dururlar. Onlara göre dil öğrenme sadece zihinsel gelişimine değil sosyal ilişkilere de bağlıdır (Güneş, 2011).

1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Demirel (2003), dilin dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluştuğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde ana dil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. İkinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra okumayı ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 2003). Geçmişte bu becerilerin her birine ayrı ayrı odaklanan yaklaşımlar olsa da, modern yabancı dil öğretiminde bu dört becerinin birlikte geliştirilmesi esastır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin dildeki sesleri tanımasını, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2003).

Dil öğretiminde en önemli becerilerden birisi de konuşmadır. Öğrencilerin, öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi yabancı dil öğretiminin en temel amaçlarından biridir. Konuşma becerisi dil öğreniminin her aşamasında vardır.

Yabancı dilin geliştirilmesinde önemli bir paya sahip diğer bir dil becerisi okumadır. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi, doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazandırmak ve sözcük dağarcığını zenginleştirmek gibi amaçlarla öğretilmektedir (Demirel, 2003). Scott ve Ytreberg (1990; Akt. Küçük, 2007), sessiz ve sesli okuma olmak üzere iki ayrı teknik önermektedir. Sesli okumada geleneksel olarak her öğrenciye tek tek sınıfta okuma yaptırılırken, sessiz okuma öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bir teknik olacağından sınıf içindeki etkinliklerde de bolca yer verilmesi gereken bir okuma tekniğidir.

Yabancı dil öğretiminin son halkasını oluşturan beceri yazma becerisidir. Dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme de çok önemlidir, bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil

eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekmektedir (Demirel, 2003).

1.3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğrenim-öğretiminde öğrencinin tabiatına en uygun, gerçekçi, bilimsel dayanağı olan esasların sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi öğrenim-öğretim unsurları arasındaki çatışmanın önlenerek uygulanması için birtakım temel ilkelerin benimsenmesi gerekmektedir (Doğan, 2012). Yabancı dil etkinliklerinin başarılı olup olmamasını büyük ölçüde söz konusu etkinliklerde kullanılan temel ilke ve yöntemlere dayandıran Demirel (2003) bu ilkeleri şu şekilde sıralandırır:

- **Dört Temel Beceriye Geliştirme:** Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşur ve dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.
- **Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama:** Öğretim etkinlikleri, yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üç aşamada planlanmaktadır. Dikkatli bir planlama, başarılı bir öğretimi de beraberinde getirmektedir.
- **Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme:** Öğretilecek konular belli bir sıraya konularak öğretilmelidir. Bu konular, basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir.
- **Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma:** Yabancı dil öğretiminde görsel araçlar öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olurken; işitsel araçlar da doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında ve tekrar alıştırmalarının yapılmasında etkili olmaktadır.
- **Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma:** Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili ne kadar kullanırlarsa ve pratik yaparlarsa, dili o kadar iyi öğrenecekleri unutulmamalıdır. Öğretim etkinliklerinde gerek duyulmadıkça ana dili kullanmaya çok zaman ayrılmamalıdır. Sınıf içinde ana dille iletişim kurmak bir tabu olmamalıdır ancak gerektiğinde kullanmak temel olmalıdır.

- Bir Seferde Bir Tek Yapı Sunma: Sınıf içi uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Bir sözcük ya da cümle kalıbı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.
- Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama: Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterilmesi gerekmektedir. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı olması için de verilen örneklerin günlük yaşamdan seçilmesi ve öğrencilere bilgilerini kullanma imkanı verilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılımını Sağlama: Tekrar alıştırmaları, soru cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simulasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Öğrencilerin, ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Bu sebeple, öğretmenler öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenler iyi bir gözlemci olmalı, öğrencilerini iyi tanımalıdır böylelikle sorularını, etkinliklerini ve yöntemlerini öğrencilerine göre hazırlayabilir.
- Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme: Her derse başlamadan önce, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden biridir. Güdüleme, öğrenci ile öğrenilecek konu arasında yapılan etkinliklerin verimli olmasını sağlayan psikolojik bir kuramdır. Ayrıca öğretmen ipuçlarını, pekiştiricileri, dönüt ve düzeltmeleri etkili bir şekilde kullanarak öğrencileri cesaretlendirmelidir. İyi bir sınıf ortamının oluşturulması büyük oranda öğretmenin öğrencileri cesaretlendirmesine bağlıdır.

1.3.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminin ilk olarak nerede ve ne zaman başladığı hakkında kesin bir bilgi vermek mümkün değildir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili ilk yöntembilimsel çalışmalar J. A. Komensky ile başlar. Onun ortaya attığı ve uyguladığı öğretim ilkeleri bugünün dil öğretim yöntemlerinin de temelinde bulunmaktadır (Demircan, 2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, tarih boyunca zamanın eğitim öğretim anlayışına, öğrenci ihtiyaçlarına ve farklı birçok faktöre göre değişkenlik

göstermiştir. Demircan (2013), yabancı dil öğretim yöntemlerinin, bir yabancı dili öğrenme, bilgi birikimini kazandırma aracı olmanın yanı sıra öğretim çalışmalarında öğrenciyi daha aktif bir öğrenen haline getirmenin yolunu gösterme işlevi de olan sistemler olduğunu belirtmiştir. Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Buna rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilememiştir. Yabancı dil öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinin iyi bilinmesi, bundan sonra yeni yaklaşım ve yöntemlerin gelişmesi ve bu sürecin takibi açısından oldukça önemlidir.

Yabancı dil öğretim yöntemleri tarihi süreç içinde gelişirken 20.yy ortalarına gelindiğinde öğretim sisteminde olağanüstü bir değişim yaşanmış ve yüzyıllardır okuma-anlama yeterliliği için dilbilgisi kurallarını öğreten dilbilgisi çeviri yöntemi terk edilerek iletişimsel yöntemler geliştirilmiştir. Öğrenim ve öğretim süreçleri yabancı dilde sözlü yeterlilik kazandıran yöntemlere uygun düzenlenmiş ve bunlara kaynaklık yapan teorilerin ilgi görmesiyle dil öğretim gelenekleri köklü bir değişim yaşamıştır (Doğan, 2012). Yabancı dil öğretiminde yöntemlerin pek çoğu kendinden önceki yönteme tepki olarak ortaya çıkmış ve onun eksik yanlarını tamamlamak için geliştirilmiştir. Geliştirilen yeni yöntemin etkililiği anlaşıldığında ise bu yöntem çoğunlukla kullanılmaya başlanmış ve saygınlık kazanmıştır. Bu bölümde iki farklı zaman diliminde epeyce meşhur olan ve kullanılan geleneksel eğitim anlayışının temsilci dilbilgisi çeviri yöntemi (Grammar Translation Method) ve yapılandırmacılığın temsilci iletişimsel yaklaşım (Communicative Approach) üzerinde durulacaktır.

1.3.4.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Bu yöntem, Latince öğretiminin etkisiyle geliştirilmiş ve günümüze kadar kullanılmış bir yöntemdir. Dilbilgisi çeviri yöntemi Johann Meidinger (1849-1860), Karl Plötz (1819-1881), Johann Seiden Stücker ve H.S. Ollendorf gibi isimlerle sistemleşmeye başlamıştır. Yöntemin öğretim yaklaşımı “bir şeyin kendisini bilmektense o şey ile ilgili her şeyi bilmek” prensibiyle açıklanır (Doğan, 2012). Dilbilgisi çeviri yönteminde dilin kuralları önemlidir. Tamamen dilbilgisi kuralları öğretilen bu yöntemde asıl amaç ana dilden hedef dile veya hedef dilden ana dile

çeviri yapmaktır. Telaffuza neredeyse hiç önem verilmez. Okuma ve yazma eğitimi konuşma eğitiminden çok daha önemlidir (Temizöz, 2008).

Dilbilgisi çeviri yönteminin belli başlı temel ilkeleri vardır (Larsen-Freeman, 2000):

1. Bir yabancı dili öğrenmenin temel amacı, onun yazılı edebiyatını okuyabilmektedir.
2. Herhangi bir dili bir başkasına çevirebilmek öğrenciler için önemli bir amaçtır.
3. Hedef dilde iletişim kurma yeteneği yabancı dil öğretiminin bir parçası değildir.
4. Geliştirilecek temel beceriler okuma ve yazmadır. Konuşma ve dinlemeye daha az önem verilerek, telaffuza nerdeyse hiç önem verilmez.
5. Öğretmen sınıfta yetkili kişidir, önemli olan öğrencilerin doğru cevabı bulmasıdır.
6. Hedef dilin tüm kelimeleri için ana dil karşılıklarını bulmak mümkündür.
7. Öğrenme, hedef dil ile ana dil arasındaki benzerliklere dikkat çekildiğinde kolaylaşır.
8. Öğrenciler için hedef dilin kalıplarını öğrenmek önemlidir.
9. Açık ve kesin bir dilbilgisi kuralının tümdengelimli uygulaması faydalı bir pedagojik tekniktir.
10. Dil öğrenimi iyi bir zihinsel alıştırmadır.
11. Öğrenciler hedef dilin dilbilgisi kurallarının farkında olmalıdır.
12. Mümkün olan her yerde, fiil çekimleri ve diğer dilbilgisi yapıları ezberlenmelidir.

Dilbilgisi çeviri yöntemi genel olarak değerlendirildiğinde, yöntemin amacının hedef dilde yazılan bir edebi eseri okuyabilmek olduğu, öğretmenin ve öğrencinin geleneksel rollere sahip olduğu, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin duygularına yer verilmediği ve sınıfta çoğunlukla ana dilin kullanıldığı, değerlendirmenin ise çeviri ve yazılı testlerle yapıldığı görülmektedir. Dilbilgisi çeviri yöntemi dili bir iletişim aracı olarak görmediği ve geleneksel yöntemlere ağırlık verdiği için ağır eleştiriler almış ve bu yönüme tepki olarak birçok farklı yöntem geliştirilmiştir.

1.3.4.2. İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Language Teaching)

İletişimsel dil öğretim yöntemini anlatmadan önce bu yöntemin ortaya çıktığı döneme gelindiğinde dil eğitimi alanındaki genel durumu özetlemek faydalı olacaktır. Dil öğretim yöntemlerinin çoğunluğu öğrencilere hedef dilde iletişim kurmayı öğretmeyi amaçlamaktadır. Ancak 1970’lerde bu amacı gerçekleştirme noktasında doğru yolda olup olunmadığı, eğitimciler arasında sorgulanmaya başlandı. Bunlardan bazıları, öğrencilerin sınıf içinde doğru cümleler kurduklarını, ama sınıf dışında iletişim kurma noktasında uygun şekilde cümleler üretemediklerini gözlemlemişlerdi. Bazıları ise, iletişim kurmanın dilin ‘dilbilgisel yapılarını’ öğretmekten daha fazlasını gerektirdiğini fark etmişlerdi (Yıldırım, 2010). Yani ‘dili bilmek ve kullanmak’ iki farklı olguydu. ‘Dil iletişim içindi ve öğrencilerin ne zaman, kime, neyi, nasıl söyleme becerilerini kazanmaları gerekirdi. İşte bu gereklilik İletişimsel dil öğretim yönteminin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Larsen-Freeman, 2000). Dil bilimci Hymes, Henry Widdowson, Keith Johnson ve Christopher Brumfit; Chomsky’nin fikir babası olduğu performans (performance) ve yeti (competence) gibi iki kavramın bir dilin doğasını ve özünü açıklamada yetersiz olduğunu ileri sürmüş ve bunlara üçüncü bir boyutu, iletişimi de (communication) eklemişlerdir (Hengirmen, 2006; Akt. Erbaş, 2013). Böylelikle dille iletişim kurulması için dilbilgisi kurallarına ek olarak birtakım kullanım ve konuşma kurallarının da olduğu kabul edilmiştir (Demirel, 2003).

İletişimsel dil öğretim yöntemi, bir yöntem olmaktan öte, daha çok bir dil öğretim yaklaşımı olarak kabul edilir. Dil ve dil öğretimine iletişimci bir bakış açısına sahip olan bu yaklaşımın belli başlı temel ilkeleri vardır (Larsen-Freeman, 2000):

1. Mümkün olan her durumda hedef dil, o dilin gerçek hayatta kullanıldığı şekliyle sunulmalıdır.
2. Konuşmacının ya da yazarın amaçlarının anlaşılabilmesi, iletişimsel açıdan yeterli olmanın bir parçasıdır.
3. Hedef dil sadece öğrenme konusu değil aynı zamanda sınıftaki iletişim için de bir araçtır.

4. Hedef dildeki bir fonksiyon birçok farklı dilbilimsel yapıya sahip olabilir. Dersin odak noktası gerçek dil kullanımı üzerine olduğundan çeşitli dilbilimsel yapılar birlikte sunulabilir. Vurgu dil biçimlerinde yetkinlik kazanmış olmaktan ziyade iletişim süreci üzerindedir.
5. Öğrenciler cümleleri birbirine bağlayan dilin özelliklerinden tutarlılık ve bağdaşıklığın ne olduğunu öğrenmelidir.
6. Oyunlar gerçek iletişim durumlarının bazı özelliklerini içerdiği için önemlidir. Oyunlar sayesinde öğrenci karşısından doğru bir cümle kurup kurmadığı ile ilgili anında dönüt alır. Öğrencilerin en üst seviyede iletişimsel pratik yapmaları için mümkün olduğunca küçük gruplar halinde çalışmalar yapmaları gerekmektedir.
7. Öğrencilere fikir ve düşüncelerini açıklayacakları imkanlar sunulmalıdır.
8. Hatalar iletişimsel beceri gelişiminin doğal bir sonucu olarak görüldüğünden hoşgörü ile karşılanır. Ayrıca akıcılık önemli olduğundan, öğrenci bir hata yaptığında öğretmen onu bölmemeli; ama hatasını not edip daha sonra doğrusunu söylemelidir.
9. Öğretmenin temel görevlerinden biri iletişimi geliştirecek durumlar oluşturmaktır.
10. İletişimsel etkileşim, öğrenciler arasında işbirliği ilişkilerini teşvik eder, bu öğrencilerin anlam çıkarması için bir fırsattır.
11. İfadelere anlam vermede, iletişimsel olayın sosyal bağlamı olmalıdır.
12. Dil yapılarını uygun şekilde kullanmayı öğrenmek, iletişimsel yeterliliğin önemli bir parçasıdır.
13. Öğretmenin rolü iletişimsel etkinliklerde danışmalık yapmaktır.
14. İletişim sürecinde, konuşmacı sadece ne söyleyeceğini değil aynı zamanda nasıl söyleyeceğini de seçme şansına sahiptir.
15. Öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi ve kelime çalışmaları; fonksiyon, durumsal bağlam ve katılanların rollerinden sonra gelir.
16. Öğrencilere dilin iletişimsel amaçlı kullanıldığı gerçek durumları dinleme imkanı verilmelidir ve dinlediklerini anlamalarını geliştirmek amacıyla kullanabilecekleri stratejiler öğretilebilir.

İletişimsel dil öğretim yöntemi genel olarak değerlendirildiğinde, öğretimin öğrenci merkezli olduğu, sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verildiği, diyalog kurma, grup çalışması ve eğitsel oyunlarla eğitim öğretim sürecinin zenginleştirildiği, öğretmenin öğrenciler için danışman rolü üstlenip uygun iletişim ortamları oluşturma çabasında olduğu görülmektedir.

Bu iki öğretim yöntemi haricinde birçok yöntem geliştirilmiştir. Doğan (2012) bu yöntemleri beş başlıkta gruplandırmıştır: Sözel tabanlı yöntemler, yabancı dil öğretiminde sözel becerilere öncelik verir ve okuma-yazma becerilerinin sözel becerilerin transferiyle kendiliğinden kazanılacağını iddia eder. İletişim tabanlı yöntemler ise genel iletişim becerilerinin öğretilmesini esas alır. Dilbilgisel doğruluk yerine kusursuz telaffuzun önemine değinen yöntemlerdir. Ses ve dilbilgisi tabanlı yöntemlerde öncelik telaffuz ve dilbilgisi öğretimi iken kelime ve dilbilgisi tabanlı yöntemlerde yabancı dili öğrenmek için o dilin dilbilgisi ve kelime bilgisini öğrenmek önceliklidir. Son olarak öğrenim tabanlı yöntemlerde bir dilin dil olma özelliği göz ardı edilerek, dil öğrencinin öğretim süreci sonunda edinmesi beklenen yetenekler olarak tanımlanmaktadır.

Ayrıca, 1982 Ekim ayında Avrupa Konseyi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri 'Yabancı Dil Öğretim Programları' konulu seminerde Türk ve Avrupalı uzmanlar belli başlı yöntem sınıflamalarını dikkate alarak en fazla kullanılan yöntemleri şu şekilde sıralamışlardır (Demirel, 2003):

1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)
2. Düzvarım Yöntemi (Direct Method)
3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
5. Doğal Yöntem (Natural Method)
6. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)
7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Özetle, yabancı dil öğretiminin sürekli değişen ve gelişen bir süreçten geçtiği, her yeni ihtiyaca göre yeni yeni dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının geliştirildiği ve her bir yöntem ve yaklaşımın da farklı farklı tekniklerle hedef dili öğretmeyi

amaçladığı söylenebilir. Aşağıda yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri tablolaştırılarak özetlenmiştir.

Tablo 2: Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Mirici, 2001)

Yöntemler ve Yaklaşımlar	Teorisi	Genel Amaçları	Alıştırma Tipleri	Öğretmenin Rolü
Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	Tümevarım (deductive)	Hedef dilde yazılı olan metinleri anlayabilme becerisini geliştirme. Okuma ve yazma becerilerini geliştirme.	Çeviri, okuma metinleri, kelimelerin eş/zıt anlamlısını bulma, boşluk doldurma, kompozisyon	Geleneksel öğretmen modeli
Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)	Ezber ve taklide dayalı (habit formation)	Duraklama ihtiyacı duymadan, akıcı bir biçimde hedef dili kullanabilme ve dört temel dil becerisini geliştirme.	Diyalog ezberleme, tekrarlama, zincir alıştırma, cümle yapısını dönüştürme, soru-cevap, sesleri ayırt etme, diyalog tamamlama	Öğretmen öğrenciye modeldir ve sınıfta etkinliklerin akışını sağlayan ve kontrol eden bir orkestra şefi gibidir.
Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive Approach)	Kuramsal (rule formation)	Öğrenenin kendi kavrama yetisini kullanarak dili öğrenme ve kendi cümleleriyle duygu ve düşüncelerini ifade edebilme yeteneğini geliştirme.	Ezber ve taklide dayalı olmayan her türlü etkinlik	Öğrencilere hedef dilde kendi ifadelerini yaratmalarına yardımcı olan kişidir.
İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)	İletişim kurma becerilerini geliştirme amaçlı (developing communicative skills)	Gerçek ortamda hedef dili farklı yapılarla kullanabilme becerisini geliştirme. Dört temel dil becerisini eşit oranda geliştirme.	Gerçek materyaller, karışık verilen cümleleri doğru sıraya koyma, rol yapma, tartışma, görüş bildirme, doğaçlama ve sanal oyunlar	Sınıfta öğrencilere hedef dili kullanabilecekleri ortamı sağlayan ve danışman / gözlemci olarak etkinliklere katılan kişidir.
Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)	Bilişsel öğrenme teorisi (cognitive learning theory)	Öğrenenin kendi düşünce ve yorum gücünü kullanarak hedef dili öğrenmesini sağlamak	Ses-renk tablosu, öğretmen sessizdir, birbirinin yanlışını düzeltme, renkli çubuklar, kendi yanlışını bulma, kelime tablosu ve Fidel tablosu	Öğretmen bir teknisyen ya da mühendis gibi çalışır. Öğretmen öğrenci ile öğrenci de hedef dil ile uğraşır.

Tablo 2: (Devam) Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Mirici, 2001)

Yöntemler ve Yaklaşımlar	Teorisi	Genel Amaçları	Alıştırma Tipleri	Öğretmenin Rolü
Telkin Yöntemi (Suggestopedia)	Öğrenme bariyerlerini ortadan kaldırarak öğrenme (avoiding learning barriers)	Öğrenenin dil öğrenmede kendine güvenini kazanmasına yardımcı olma ve öğrenme engellerini ortadan kaldırarak öğretme etkinliklerini gerçekleştirme.	Sınıf ortamı, ortamdaki öğrenme, olumlu telkin, hayalinde canlandırma, hedef dilde yeni bir kimlik seçme, birinci ve ikinci konser, öğrencilerin diyalogu farklı duygulara göre okuması, iletişimsel amaçlı şarkılar, danslar ve oyunlar	Öğretmen sınıfta otoritedir ve öğrenciler ona güvenmek zorundadır.
Grupla Dil Öğrenimi (Community Language Learning)	Tüm sınıfı tek bir kişi olarak kabul etme ve öğrenme isteği uyandırarak öğretme (cooperative learning)	Öğrenenlerin öğrenme ile ilgili korkularını anlayarak onların olumsuz düşüncelerini pozitif enerji haline dönüştürme.	Öğrencilerin konuşmalarının kaydedilmesi, cümlelerinin ve ana dildeki karşılıklarının tahtaya yazılması, öğrencilerin etkinliklerle ilgili düşüncelerinin alınması, öğrencilerin kendi oluşturdukları diyalogu dinlemesi.	Öğretmen danışmandır ve öğrenci onun müşterisidir.
Seçmeci Yöntem (Eclectic Approach)	Tüm yöntemlerin yararlı olabileceği düşünülen tekniklerinin kullanılması (pragmatism)	Öğrenene kendi öğrenme becerisini farklı teknikler kullanarak belirlemesini sağlama ve öğrenme stratejisini geliştirmesine katkıda bulunma.	O an için uygun görülen ve gerekli olan tüm dil öğretim etkinlikleri	Öğretme anında hangi konumda olunması gerekiyorsa: danışman, teknisyen, geleneksel öğretmen
Yansımacı Yaklaşım (Reflective Approach)	Sınıftaki öğrencinin bir önceki derste gözlemlenen durumunun daha sonraki derse ait öğretme etkinliklerini yönlendirmesi (reflectivity)	Öğretmenin öğrencilerini gözlemleyerek kendine yeni öğretme stratejileri belirlemesi ve öğrencilerine daha yararlı olabileceği bir öğretme / öğrenme atmosferi yaratması	Öğretme sürecinde gerekli görülen tüm dil öğretim etkinlikleri	Sınıfı yönlendiren ve strateji belirleyen gözlemci kişidir.

Yukarıda açıklandığı üzere farklı amaçlar, farklı ihtiyaçlar çeşitli yabancı dil öğretim yöntemlerini oluşturmuştur. Yabancı dil öğretim yöntemleri ile ilgili unutulmaması gereken şey hiçbir zaman tek ve en doğru bir yöntemin olmadığıdır. Önemli olan her yöntemin üstün ve eksik yanlarını iyi bilerek, yabancı dil öğretilen hedef kitlenin amacına, ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre en uygun olan yöntemlerin işe yarar taraflarını kullanmaktır. Örneğin kelime öğretimi yapılacağı zaman düzvarım yöntemini kullanırken, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yönteminin esasları kullanılabilir, ayrıca bu şekilde sınıf içi etkinlikler çeşitlenir ve zengin bir öğrenme öğretme süreci oluşturulur.

1.3.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim yöntemleri kadar öğretim teknikleri de büyük önem taşır. Yöntem ve teknik kavramları birbirine sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Yabancı dil öğretiminde yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretim tekniklerini ve araçları kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini ortaya koyan işlemler bütünüyken, teknik ise bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Demirel, 2003). Teknikleri kesin çizgilerle birbirinden ayırmak zor olsa da; literatürde bu tekniklerin bireye dönük ve gruba dönük olarak iki ana başlıkta toplandığına rastlanmaktadır.

Demirel (2003) de, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikleri gruba öğretim teknikleri ve bireysel öğretim teknikleri olarak gruplandırmıştır. Gruba öğretim teknikleri arasında beyin fırtınası (brain storming), gösteri (demonstration), soru-cevap (question and answer), drama ve rol yapma (drama and role-play), benzetim (simulation), ikili ve grup çalışmaları (pair-work and group work), altı şapka tekniği (the six thinking hats), zihin haritaları (mindmapping), kavram haritaları (concept mapping), eğitsel oyunlarla öğretim (academic games), iletişim oyunları (communication games) ve dilbilgisi oyunları (grammar games) vardır. Bireysel öğretim teknikleri ise bireyselleştirilmiş öğretim (individualized instruction), programlı öğretim (programmed instruction) ve bilgisayar destekli öğretimi (computer-assisted instruction) kapsamaktadır.

Yukarıda bahsedilen bu teknikler, öğretmenlerin başta kullandığı yöntem olmak üzere, sınıf mevcuduna, sınıf ve okulun imkanlarına, öğrenci özelliklerine kadar birçok farklı duruma göre değişkenlik gösterebilir. Bu noktada unutulmaması gereken, öğretmenin kendisi ve öğrencileri için en verimli ve uygun olan tekniklere karar verebilmesidir ve sınıf ortamını kullandığı yöntem ve tekniklere göre düzenleyebilmesidir.

1.3.6. Yabancı Dil Öğrenim Öğretim Sürecini Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğrenimi de öğretimi gibi çok faktörlü, çok katmanlı karmaşık bir yapıya sahiptir. Brown (2000), yabancı dil öğrenimini, pek çok değişkenin rol oynadığı, uzun ve karmaşık bir girişim olarak ifade etmektedir. Ona göre, ana dilinin sınırlarının ötesine yeni bir dile, kültüre, yeni bir düşünme, hissetme ve davranma tarzına geçmeye çalışıldığı için bireyin tüm kişiliği etkilenir. Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecini etkileyen dersin işlenişi, kullanılan yöntem ve teknikler, uygulanan dil politikaları, eğitim programları ve sistemleri gibi çok çeşitli faktörler olsa da bu bölümde diğer tüm faktörleri doğrudan etkileyen en önemli iki faktör açıklanacaktır. Yabancı dil eğitimi sürecini yönlendiren en önemli iki faktör öğretmen ve öğrencidir.

Yabancı dil öğretmenin öğretileceği dile tam hakim olması öncelikli ve ilk şarttır. Fakat unutulmamalıdır ki sadece çok iyi alan bilgisiyle başarılı yabancı dil öğretmeni olunamaz ve yabancı dili çok iyi bilme, öğretimi için tek başına yeterli değildir. Yabancı dil öğretmeni hedef dilin öğretileceği öğrenci kitlesinin niteliklerine göre yöntem belirleyebilme, amaca uygun materyal ve teknoloji kullanabilmelidir. Yabancı dil öğretmeni eğiten, öğreten, güdüleyen, değerlendiren, zamanı düzenleyen, problem çözen, sosyal organizatörlük görevi yüklenen, doğruyu bulan, neşeli, güler yüzlü, konuşma gönüllüsü, hazır başvuru kaynağı, otoriteyi temsil eden ve dil danışmanı rollerini yerine getirebilme sıfatlarını taşıyan biri olmalıdır (Doğan, 2012). Yabancı dil öğretmenin en önemli görevlerinden biri de öğrenciyi güdülemek ve onu öğrenme için motive etmektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen olumlu bir sınıf ortamı oluşturmalı, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımalı ve öğrenci psikolojisinden anlamalıdır.

Ayrıca değişen dünya şartları ve eğitim anlayışları öğretmenlerin rollerinde de değişime neden olmuştur. Geleneksel öğretmen olma anlayışından, nitelikli çağdaş öğretmen olmaya doğru bir geçiş vardır. Doğan (2012), geleneksel yabancı dil öğretmenin sadece öğreteceği konuları hazırlayıp, alışılmış yollarla sunduğunu; nitelikli çağdaş öğretmenin ise öğrencileri öğrenme sürecinde desteklediğini, yönlendirdiğini, onlara zengin iletişim ve öğrenme ortamı hazırladığını belirtir. Çağdaş yabancı dil öğretmenleri, bilgi kaynaklarına ulaşma ve kullanma yollarını gösteren, danışman ve eğitici rollerini üstlenen, öğrenciyi ortam, nesne ve durumları aynı olan ancak farklı dilsel ifadeler kullanılan değişken bir dünyaya hazırlama rehberliği yapan kişilerdir.

Özellikle son yıllarda eğitim ve öğretimin ağırlıklı olarak bireyselleşmesi, öğrenme sorumluluğunun öğrenene geçmesi ve öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların eğitim çevrelerince yüceltilmesi yabancı dil öğrenme öğretme sürecini de etkilemiştir. Özellikle yabancı dil eğitimi alanındaki teknolojinin gelişmesi, konu ile ilgili materyal ve kaynaklara ulaşımın kolaylaşması, öğrenen faktörünün önemini arttırmıştır. Yabancı dil öğretiminde öğrenci özellikleri süreci büyük oranda etkilemektedir. Öğrencinin hedef dil başarısını dil öğrenme yeteneği, dil öğrenme inançları, dil zekası, öğrenme stili, kullandığı öğrenme stratejileri, yaşı, cinsiyeti, kültürel ve kişilik özellikleri, öğretmene ve hedef dile karşı tutumu, motivasyon ve kaygı düzeyi ile eğitim seviyesi değişkenleri etkilemektedir (Erbaş, 2013).

Lightbown ve Spada da (2006), ikinci bir dil öğrenme konusunu açıklarken öncelikle, öğrenenin halihazırda zaten bir dil bilip bilmemesini, bilişsel yeterliliğini, dil farkındalığını, genel kültür bilgisini, hata yapma ve komik duruma düşme kaygısının olup olmadığını, dili öğrenme konusunda çevresinin beklentilerini, dili kullanmaya çalıştığında doğrulayıcı dönütler alıp almadığını ve dil öğrenme ortamının ve sürecinin öğrenene göre ayarlanıp ayarlanmadığını sorgulamışlardır.

Öğrencinin yabancı dil öğrenimindeki başarısı aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilenir. Öğrencinin yaşadığı çevrenin, ailesinin bir yabancı dil öğrenmeye önem vermesi öğrencide dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirir.

Doğan (2012), öğrencinin olumlu bir ruhsal ortamda hedef dil öğrenimine başlayabilmesi için gerçek bir ihtiyaç bilincinin gelişmiş olması gerektiğini savunur. Ona göre, güçlü bir öğrenme isteği ancak öğrencinin ihtiyaç duymasıyla gerçekleşir ve böylelikle dil çok kolay öğrenilir. Öğretimde öğrencinin tam bir teslimiyet içinde olması, öğrenimi tek başına başarabileceğine, gerektiğinde öğretmenin destek ve yardımını alabileceğine inanması öğrenime hız ve verimlilik katar.

1.4. TUTUM

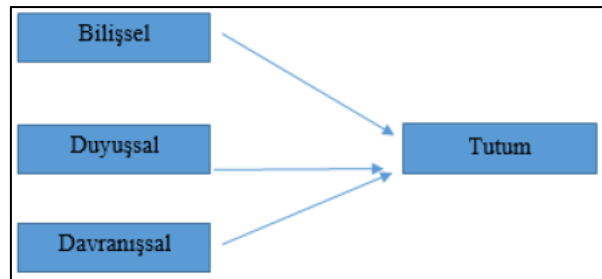
1.4.1. Tutum Kavramının Tanımı, Özellikleri ve Öğeleri

Tutum ile ilgili çalışmalar 20. yy başlarında sosyal psikoloji alanında başlamıştır. Tutum üzerine birçok bilim insanı çalışmış ve her biri tutumun tanımını kendisinin araştırma yaptığı alana göre yapmıştır. Tutumu kavramsal düzeyde ele alan ilk kuramcı Thurstone olmuştur. Thurstone, tutumu psikolojik bir nesneyle ilgili olumlu veya olumsuz bir duygu diye tanımlamıştır. 1935'te Gordon Allport tutum üzerine çalışmıştır. Allport, psikoloji bakış açısından tanımını yapmıştır. Allport'a göre tutum; bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve deneyimlerle organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir (İnceoğlu, 2010). Katz (1967), tutumu bir bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir objeyi veya bir olayı olumlu ya da olumsuz bir biçimde değerlendirme eğilimi olarak tanımlarken (Akt. Küçük, 2007), Smith (1968) ise tutumu bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim olarak tanımlamıştır (Akt. Kağıtçıbaşı, 1999). Gardner (1985) tutumu, bireyin birtakım nesnelere, fikirleri veya durumları kendi fikir ve inanışlarına dayanarak değerlendirmesi sonucunda bunlara karşı verdiği tepkiler olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde de tutum kavramının çeşitli tanımları yapılmıştır. Kağıtçıbaşı (1999) tutumu bireyi davranışa hazırlayan karmaşık bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımlamada ise tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten eğilimler olarak ifade edilmiştir (Demirel, 2001).

Yapılan tüm bu tanımlardan yola çıkarak tutum kavramının genel özellikleri şöyle sıralanabilir: tutumlar hem duyuşsal hem de bilişseldir, tutumlar olumluluk veya olumsuzluk dereceleri değiştigi için boyutsaldır, tutumlar bireyin belli şekillerde davranmasına neden olurlar, tutumlar doğuştan getirilmez sonradan öğrenilirler, tutumlar kalıcıdır fakat tecrübeler sonucu değişime uğrayabilirler (Baker, 1988; Akt. Çimen, 2011).

Tutum ile yapılan açıklamalar ve tutumun genel özellikleri incelendiğinde tutumun kendi içinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri barındırdığı görülmektedir. Bu öğeler duyuşsal (Affect), davranışsal (Behaviour) ve bilişsel (Cognitive) öğelerdir (Hotaman, 1995; Akt., İnceoğlu, 2010). Bireyin tutum oluşturduğu nesne, durum ya da kişi ile ilgili her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceleri bilişsel öğeleri oluşturmaktadır. Bireyin tutum oluşturduğu nesne, durum ya da kişilere karşı her türlü olumlu ya da olumsuz duygusu ise tutumun duyuşsal öğesini ifade etmektedir. Tutumun davranışsal öğesini ise bireyin tutum oluşturduğu nesne, durum ya da kişilere karşı sergilediği tüm sözel ve sözel olmayan davranış eğilimleri oluşturur. Tutumların oluşmasında bu üç öge birbiriyle iç içe geçmiştir, birbirlerinden bağımsız değildirler. Bir tutum oluşumunda üç öge arasında birliktelik ve bütünlük vardır (Bal-Köyönü, 2012).



Şekil 3: Çok Bileşenli Tutum Modeli

1.4.2. Tutumun İşlevleri

Katz ve Stotland, tutumların işlevlerinin anlaşılmasının tutum değişimi için kullanılacak süreçlerde etkili olacağını ifade etmiştir. Tutumların, bilgi birikimi sağlamak, araçsallık, değer ifade edicilik ve benlik koruyuculuk olmak üzere dört

temel işlevi vardır. Tutumlar, birey için bilgi birikimi sağlarlar; bireyin amaçlarına ulaşmasında araçsal rol oynarlar; onların amaçlarına ulaşmada uygun yol ve yöntemleri seçmelerine yardımcı olurlar; bireylerin değer yargılarına uygun olarak seçim yapmalarını sağlarlar ve sonunda da bireyin algılamasının dış etkenlerden olumsuz etkilenecek sapmasına ya da bozulmasına engel olarak algıda tutarlılık sağlanmasına katkıda bulunurlar (Akt. İnceoğlu, 2010).

1.4.3. Tutum ve Davranış Arasındaki İlişki

Bireyin edindiği tutumun onun duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında ortaya çıktığı bir gerçektir; fakat bireyin duygu ve düşüncelerini her zaman bilemesek de davranışlarını gözlemleyebiliriz. Tavşancıl (2005), bu konuda tutumun bireye ait olduğunu ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bireyin tutumlarının gözle görülmesinin mümkün olmadığını; ancak bireyin davranışlarına bakarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle davranışların tutumları içerdiği yani tutumların davranışlara yön verdiğini söylemek mümkündür. Underwood (2003) ise tutumların, bireylerin davranışlarının ne olacağı hakkında bir yordayıcı olabileceğini savunmaktadır. Underwood (2003) tutumların a) güçlü ve tutarlı, b) bireysel deneyimlere dayalı, c) özellikle de gerçekleşebilecek davranışla ilgili olması durumunda insanların davranışlarını kestirmede bir araç olabileceğini söylemektedir (Akt. Kılıç, 2009). İşte tutumları araştırmanın en önemli nedenlerinden biri budur, yani kişinin tutumu bilinirse gelecekteki davranışı üzerine tahmin yürütmemiz kolaylaşır. Bu durum öğrenme öğretme süreçleri açısından değerlendirildiğinde şu şekilde yorumlanabilir; eğer öğretmenler, öğrencilerin tutumları hakkında sağlıklı bir bilgiye sahip olursa, onların ders sürecindeki olası davranışları hakkında bilgi sahibi olabilir ve öğretim etkinliklerini, sınıf ortamını ve hatta kullanacakları yöntem ve teknikleri öğrenciye göre uyarlayabilir.

1.4.4. Tutumların Oluşması ve Değişmesi

Tutumlar, bireyin çevresindekilerle yaşadığı deneyimleri sonucunda oluşur. Brown (2000) insanların, olumlu veya olumsuz tutumları çocukluklarının ilk dönemlerinde oluşturmaya başladıklarını ve bu tutumların ebeveynlerin ve akranların tutumlarıyla şekillendiğini öne sürmüştür. Kağıtçıbaşı (1999) tutumları insanların doğuştan getirmediğini, yani tutumların sonradan öğrenildiğini ifade etmiştir. Tutumların bazıları doğrudan yaşantı yoluyla, bazıları taklit yoluyla ve bazıları da sosyal öğrenme kanallarıyla oluşmaktadır. Aydın (2009) tutumların oluşmasında etkili olan faktörleri ana baba etkisi, akran etkisi, kitle iletişim araçlarının etkisi ve son olarak kişisel yaşantıların etkisi olarak dört başlıkta ele almıştır. Ayrıca tutumlar doğrudan yaşantı yoluyla kazanılmak zorunda değildir, birey herhangi bir nesne, durum ya da kişi ile ilgili bire bir yaşantı geçirmese de yukarıda sayılan faktörlerin etkisiyle bunlara karşı dolaylı yünden bir tutum geliştirebilir.

Tutumlar kazanıldıktan sonra tamamen yok olmayabilir; fakat değişime uğrayıp, yön değiştirebilir. Tutum değişikliği, belli bir nesneye ya da duruma yönelik var olan bir görüş ya da duygunun yerine yeni bir görüş ya da duygu benimsemektir. Tutum değişikliği kendiliğinden gerçekleşmez. Tutumların oluşumunu etkileyen faktörler aynı zamanda tutumların değişimi konusunda da etkilidir. Bireyin sahip olduğu tutumlar birden çok kez değişebilir ve bireyin bir konudaki tutumu değiştiğinde o konu hakkındaki genel kanısı değişir (Kılıç, 2009).

Tutum değişimine eğitim öğretimde sıkça başvurulmaktadır. Öğretmenler kendine ya da dersine karşı olumsuz tutum içinde olan öğrencilerin tutumlarını değiştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenler bu değişimi öğrenciye daha samimi davranarak, öğrencinin sevdiği şeylere önem vererek yapabilir. Eğer öğretmen öğrencinin olumsuz tutumlarını değiştirebilirse, öğrenci başarısını da arttırabilir.

1.4.5. Tutumların Ölçülmesi

Tutumlar doğrudan ölçülemez, ancak başka davranışlarla açığa çıkar ve dolaylı olarak anlaşılabilir. Thurstone (1929), tutumların sözel bir ifadesi olan kavramlar aracılığı ile ölçülebileceğini ifade etmektedir. Bazıları ise kavramların her zaman tutumları ifade etmediklerini, bireyin söyledikleri ile davranışlarının farklı olabileceğini vurgulamaktadırlar. Fakat bireylerin davranışlarının, bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi de bu temele dayanmaktadır (Akt. Anbarlı-Kırkız, 2010).

Tutumlar doğrudan ölçülemediği için, çeşitli ölçme yöntemleri geliştirilmiştir. Tutumların ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan üç yöntem vardır: bunlar gözlem yoluyla bilgi toplama, dolaylı bilgi toplama ve doğrudan bilgi toplama. Gözlem yoluyla bilgi toplama tutumların anlaşılmasında en doğru yol olmasına rağmen gözlem yapmak her zaman mümkün olmayabilir. Dolaylı bilgi toplama ise daha çok projektif testler de denilen yoruma dayalı ya da açık uçlu ve yarım kalmış cümleleri tamamlamaya dayalı sorulardan oluşan testler aracılığıyla yapılır. Doğrudan bilgi toplama ise çoğunlukla dereceleme ölçekleri ile gerçekleştirilir (Yıldırım, 2010). Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan ölçekler Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği, Thurstone Ölçeği, Osgood Ölçeği, Likert Ölçeği ve Guttman Ölçeğidir (Ardıç-Ekiz, 2012).

Eğitim öğretim sürecinde tutumların ölçülmesi, öğrencilerin olası davranışlarını saptamak, öğretilen konu, ders ya da öğretim süreci ile ilgili tutumlarını saptamak, değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmalarını sağlamak açısından önemlidir.

1.4.6. Yabancı Dile Yönelik Tutum

Günümüzde yabancı dil ile ilgili yapılan çalışmalarda duyuşsal faktörlerin önemi üzerinde durulmasıyla birlikte öğrencilerin dil öğretim ortamına beraberinde getirdikleri özellikler araştırma konusu olmuştur. Öğrencilerin dil öğretim ortamına beraberlerinde getirdikleri ve yabancı dil öğrenim ve öğretimini etkileyen en önemli

duyuşsal özellik öğrencilerin dile yönelik tutumlarıdır. Yabancı dil öğretiminde tutumun rolü üzerine ilk çalışmaları Gardner ve Lambert (1972) yapmıştır (Doğan,2016). Longman Çevrimiçi İngilizce Sözlüğü dile ait tutumu farklı dilleri veya dil çeşitlerini konuşanların birbirlerinin dillerine veya kendi dillerine yönelik sahip oldukları yaklaşım olarak açıklamıştır. Öğrenilmeye çalışılan yabancı dile karşı olumlu ya da olumsuz duygular; dilin zorluğu ya da basitliği, o dilin önemlilik derecesi, seçkinliği, sosyal statüsü gibi ifadelerle belirtilebilir. Dile ait tutumlar, insanların o dili konuşanlara karşı ne hissettiğini de gösterebilmektedir.

Gardner (1985) tutumları eğitsel ve sosyal tutumlar olarak iki kategoriye ayırmıştır. Eğitsel tutumlar öğretmene, derse, dil öğrenimine yönelik tutumlar olarak ifade edilmektedir. Yani dil ediniminin eğitsel yönünü ilgilendiren tutumları kapsamaktadır. Sosyal tutumlar ise dil ediniminin kültürel etkileri üzerinde durmaktadır. Her iki tutum dil öğrenim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin o dile yönelik sahip olduğu tutumların önemli bir yeri vardır. Çünkü bireyin öğrendiği dile, o dili konuşan kişilere, dilin ait olduğu kültüre kısaca o dille ilgili olan her türlü etmene yönelik sahip olduğu veya sonradan edindiği duygu ve düşünceler bireyin o dili öğrenme isteğini arttırıp azaltabileceği gibi, dil öğrenme sürecini de kolaylaştırıp zorlaştırabilir. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı dile yönelik olumlu ya da olumsuz her türlü tutumu o dili öğrenmedeki başarısını etkilemektedir (Anbarlı-Kırkız, 2010).

Smith (1971) öğrencilerin, yabancı dil dersine başladıkları ilk günden itibaren büyük çoğunluğunun olumsuz olan birtakım tutumlara sahip olduğunu belirtmiştir. Ona göre öğrenci dersin anlamsız, sıkıcı ya da zor olduğunu düşünebilir ve bu gibi tutumların değiştirilmesi, akademik başarının sağlanmasının önkoşullarından biridir. Bunun için öncelikle tutumların belirlenmesi ve öğretim bağlamında gerekli değişikliklerin ve yeniliklerin yapılması öngörülmektedir. Görüldüğü gibi tutum ve yabancı dil başarısı arasında çok sıkı bir bağ vardır. Bu nednele öğrencilerin dile yönelik olumlu tutum geliştirmesi veya edindikleri olumsuz tutumların değiştirilebilmesi için gerektiği takdirde ders programlarında, öğretmenlerin aldıkları eğitimde, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde ve hatta dil politikalarında

değişikliklere gidilmeli ve yapılan değişiklikler büyük bir ciddiyetle takip edilmelidir.

1.4.7. Yabancı Dile Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar

Selçuk (1997)'un üniversite düzeyinde İngilizce dersine yönelik tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişkiyi bulmak için yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Akademik başarı ile tutumlar arasında da anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Bağçeci (2004) ortaöğretim kurumlarında İngilizceye yönelik tutumu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinde 26 lisede öğrenim görmekte olan 414 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet açısından öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark çıkmış, kız öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Saracaloğlu ve Varol (2007) Ege Üniversitesi Beden Eğitimi Anabilim Dalı'na devam etmekte olan öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile ilgili yaptıkları araştırmada cinsiyet faktörünün tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğuna rastlamamışlardır.

Anbarlı-Kırkız'ın (2010) öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya 402 8.sınıf ve 402 11.sınıf toplamda 804 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının 11.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ardıç-Ekiz (2012), 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırşehir il ve ilçelerinde eğitim gören 1. ve 2. kademe öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri ile bir araştırma yapmıştır. 489 öğrenci ve 10 öğretmenin katıldığı araştırmanın amacı 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler

açısından incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda, 1. kademe öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik tutum ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamazken, 2. kademe anlamlı bir fark bulunmuş ve bu fark kız öğrenciler lehine bulgular göstermiştir. Ayrıca 1. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puanlarının 2. kademe öğrencilerine göre tüm alt boyutlarda yüksek çıktığı; fakat bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Bal-Köyünü (2012) Kandıra ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden toplam 895 kişi ile gerçekleştirdiği araştırmada İngilizce yönelik tutum ile ders başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda 4.sınıf öğrencilerinin üst düzey sınıflara göre daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ve cinsiyet bazında karşılaştırıldığında kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğunu bulgulamıştır.

Erbaş (2013) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya bir ilkokul ve dört ortaokuldan toplamda 300 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin İngilizceye karşı daha olumlu tutum içinde oldukları ve öğrencilerin yaşları arttıkça İngilizceye karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği anlaşılmıştır.

Kavgacı (2017) eğitim fakültesinde İngilizce dersi alan öğrencilerin akademik İngilizce dersine yönelik tutumları hakkında bir durum çalışması yapmıştır. Araştırmaya PDR, Türkçe öğretmenliği ve İlköğretim matematik öğretmenliği bölümlerinden 192 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Chiu (1998) Tayvan'da üniversite öğrencilerinin İngilizce ve bilgisayar destekli İngilizce öğrenimine karşı tutumlarının yaş ve cinsiyet faktörlerinden etkilenip etkilenmediğini anlamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Ulusal Pingtung Bilim ve Teknoloji üniversitesinde öğrenim gören 320 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları tutumun yaşa göre değişmediğini; fakat cinsiyetle anlamlı

düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Araştırma sonucuna göre erkek öğrenciler İngilizceye karşı daha olumlu tutuma sahiptir (Akt. Ardıç-Ekiz, 2012).

Kobayashi (2002) dil öğrenme tutumunda cinsiyetin rolü üzerine bir çalışma yapmış ve Japon kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu dil tutumlarına sahip olduklarını görmüştür.

Yashima (2002), Osaka'da 297 üniversite öğrencisi ile bir çalışma yapmış ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dile yönelik olumlu tutumları ile başarılı bir dil öğrenimi arasında doğrusal yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Mayrin (2006) tarafından yapılan araştırmada Porto Riko'da 9.sınıfa devam eden öğrencilerin İngilizceye ve İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin İngilizceye ders olarak baktıklarında tutumlarının olumsuz; fakat İngilizceyi yaşam hedefleri ve mesleki amaçları açısından değerlendirdiklerinde tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Çimen, 2011)

Boynton ve Haitema (2007) öğrencilerin yıllar içinde yabancı dil tutumlarında meydana gelen değişimi görmek amacıyla Kuzey Karolina'da aynı öğrencilerle 10 yıl süren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 1990-1995 yılları arasında binlerce ilköğretim öğrencisi ve daha sonra 1995-2000 yılları arasında da farklı liselere devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça dile yönelik tutumlarının olumsuz yönde değiştiği görülmüştür.

Soleimani ve Hanafi (2013) İranlı tıp fakültesi öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 17 erkek, 23 kız olmak üzere toplamda 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak İngilizce öğrenimine yönelik olumlu tutumlar sergilediği, erkek öğrencilerin tutum puanlarının ise kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Tüm bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında dil öğrenme ve öğretme sürecinde, bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarına ek olarak motivasyonunun, başarı ihtiyacının ve başarıyı nasıl tanımladığının da önemli olduğu söylenebilir. Aşağıda çalışmanın diğer boyutu olan başarı yönelimleri kuramı hakkında bilgi verilmiştir.

1.5. BAŞARI YÖNELİMLERİ KURAMI

Eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından biri öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşma sürecinde, eğitim ve öğretime dair birçok faktör bir araya gelmekte ve birbirini etkilemektedir. Yukarıda bahsedilen birçok faktöre ek olarak son yıllarda, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin bilişsel özellikleri kadar önemli olduğu vurgusu yapılmaktadır. Özellikle güdülenme ve motivasyon kavramları üzerinde durulmakta, bu kavramların öğrenmeyi ne dereceye kadar ve nasıl etkilediği sorgulanmaktadır.

1.5.1. Motivasyon

Motivasyon hem gelişim psikolojisinde hem de eğitim psikolojisinde hakkında en çok araştırma yapılan konulardan birisidir. Hareket etme anlamına gelen Latince “movere” sözcüğünden türetilen güdü (motivasyon) kavramı, genel olarak herhangi bir davranışın başlatılması ve yönlendirilmesinde rol oynayan güçleri ifade eder. Güdülenme, doğrudan ölçülemeyen, değişen varsayımlara dayalı bir yapıdır. Bu durum motivasyon kavramını karmaşık ve çok yönlü bir yapıya dönüştürmektedir (Canıdemir, 2013).

Pintrich ve Schunk (1996; Akt. Akın, 2006a), motivasyonun amaca yönelik aktiviteleri teşvik etmeyi ve sürdürmeyi sağlayan bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Broussard ve Garrison (2004)’a göre motivasyon bir şeyi yapmaya ya da yapmamaya iten özneliktir. Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin (2010) ise bir davranışın altında yatan nedenleri motivasyon olarak ifade etmişlerdir (Akt. Canıdemir, 2013).

İtici bir güç olarak da ifade edilen güdülenme, insan yaşamında özellikle de eğitim hayatında kilit bir role sahiptir, bu nedenledir ki üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Motivasyon ile ilgili çalışmaların tarihi Amerikalı filozof ve psikolog William James'e dayanmaktadır ve zaman içinde çeşitli motivasyon teorileri ortaya atılmıştır. Weiner'in (1985; Akt. Canıdemir, 2013) öncülerinden olduğu yüklenme teorisi, kişilerin başarı ve başarısızlık durumlarını nasıl açıkladıkları üzerine temellenmiştir. Bu teoriye göre bir öğrenci sınavdan düşük not aldığı anda soruların çok zor olduğunu bu yüzden düşük not aldığını ifade ederken, yüksek not aldığı anda soruların zor olduğunu ama kendisinin zeki olduğunu dile getirir. Konu ile ilgili diğeri bir teori beklenti değeri teorisidir, bu teoriye göre insanlar ancak bir çalışma onlar için değeri olduğunda ve onu iyi yapabileceklerine inandıklarında o çalışmaya başlarlar. Örneğinin, bir öğrenci İngilizce sınavında başarılı olacağına ve İngilizcenin yaşamında ona fayda sağlayacağına inanırsa, İngilizceye karşı daha fazla ilgili olur. Bu konuda ortaya atılan bir diğeri teori ise, başarı amaç teorisidir. Bu teori en başta Nicholls (1984), Dweck (1986) ve Maehr ve Midgley (1991) tarafından öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını anlamak amacıyla ortaya atılmıştır.

Başarı güdüsü, psiko-sosyal bir güdüdür ve Elliot (1999) tarafından bir işte yetkinlik kazanabilmek amacıyla, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak tüm enerjinin harekete geçirilmesi ve yönlendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Başarı güdüsü, öğrenme motivasyonunun bir sonucudur. Öğrenme motivasyonu, öğrenenlerin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değeri bulması, bunlardan yararlanmasıdır. Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal faktörler vardır. İçsel faktörler arasında, öğrenmeye ve başarmaya yönelik tutumlar, ilgiler, dikkat düzeyi ve kişisel özellikler sayılabilir. Dışsal faktörler ise, bireyin dışından gelen bütün etkilerdir (Çetin, 2007). Öğrencileri neyin motive ettiğini bilmek için araştırmacılar ve eğitimciler onların davranışlarını gözlemlemeli ve onları harekete geçiren güce ilişkin sonuç çıkarmalıdır. Sonuç çıkarmanın önemli bir yolu öğrencilerin benimsedikleri amaçları incelemektir. Amaçlar, öğrencilere yön verir ve bir etkinlikle ilgilenmek için onlara bir sebep kazandırır (Pintrich ve Schunk, 1996; Akt. Akın, 2006b). Başarı amaç teorisini de bu noktada, öğrencileri anlamaları ve eğitim programlarına yön vermeleri konusunda eğitimcilerin yolunu aydınlatmaktadır.

1.5.2. Başarı Yönelimleri

Öğrencileri öğrenmeye ne güdüler? Örneğin, öğrenci önemli bir sınava hazırlanması gerektiğinde, bu sınava çalışmaya nasıl güdülenir? Bu güdülenme düzeyinin, öğrencinin o sınavdaki başarı ya da başarısızlık durumuna etkisi nedir? Öğrenciler nasıl başarılı olurlar? Öğrencileri başarılı olmaya güdüleyen nedir? Neden bazı öğrenciler, sadece yüksek not almaya odaklanırken, bazıları anlatılan konuyu tam olarak öğrenmeye çalışır? Neden bazıları sadece başarısız görünmekten kaçınırken, bazıları sınıfın en iyisi olmak için çabalar? Öğrencilerdeki bu çeşitli davranışların altında yatan sebep onların farklı hedeflere sahip olmalarından ötürü farklı şekillerde güdülenmelerinden kaynaklanabilir mi?

Bugüne kadar birçok kuram insan davranışlarını farklı şekillerde açıklamaya çalışmıştır ve bu kuramların temelini genelde insanı davranışa yönelten güdülenme ve ihtiyaç kavramları oluşturmuştur. İhtiyaçlar, insanı herhangi bir davranışa iten en önemli öge olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin başarıya güdülenmelerinde, onların başarı ihtiyaçlarının önemli bir rol oynadığı düşünülebilir. Başarı ihtiyacı yüksek olan öğrenciler, akademik açıdan daha başarılı olurken; başarı ihtiyacı düşük olanlar daha az başarılı olurlar (Uçar, 2012). McClelland (1965; Akt. Tutaş, 2011), başarı ihtiyacı yüksek bireylerin orta zorlukta hedefler belirleme, zihinsel olarak sürekli hedefleri ile meşgul olma, başarıya karşı yüksek motivasyona sahip olma ve bir görevi yerine getirmek için sorumluluk üstlenme gibi özelliklere sahip olduklarını ifade etmiştir. Tersini düşündüğünde ise başarı ihtiyacı düşük bireylerin kendilerine bir hedef koymada zorlanan, çaba göstermek istemeyen veya en az çaba ile hareket etmek isteyen ve düşük düzeyde motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin başarı ihtiyaçlarının farklı düzeyde olması onların başarı güdülenmelerinin ve öğrenme amaçlarının da farklılaşmasına sebep olur. Başarı güdüsü ve öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı amaçlar edinmesi son yıllarda üzerine sıklıkla araştırma yapılan alanları oluşturmaktadır. Başarı yönelimleri kuramı da son 30 yıldır öğrenme ortamı, öğrencilerin güdülenme yapıları, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilerin anlaşılabilmesinde genellikle kabul gören bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007).

Orijinal adı “achievement goals” (Elliot ve Dweck, 1988) olan başarı yönelimleri kavramı Türkçe’de “başarı amaç oryantasyonları”, “başarı amaçları” (Akın, 2006a) ve “başarı hedef yönelimleri” (Tutaş, 2011) gibi farklı şekillerde de kullanılmaktadır. Başarı hedef yönelimleri kuramsal yapısı, Ames, Dweck, Maehr ve Nicholls’un, birbirlerinden bağımsız ve işbirliği içinde sürdürdükleri çalışmaları aracılığıyla güdülenme literatürüne kazandırılmıştır (Elliot, 2005; Akt. Ağbuğa, 2014). Bu farklı çalışmaları ve yaklaşımları birleştirme amacıyla Ames ve Archer (1988), başarı hedef yönelimleri yapısını, daha genel bir biçimde tanımlama yoluna giderek, bu yönelimleri başarı, çaba, yetenek, hata, geribildirim ve değerlendirme standartları hakkındaki bilişsel inançlar olarak ele almıştır. Hedef yönelimleri bireylerin, başarıya güdülenme amaçları ve nedenlerinin yanı sıra, onların kendileri için koydukları hedefleri başarmada gösterdikleri performanslarını değerlendirebilecekleri ölçütleri de içerir (Pintrich, 2003).

Başarı yönelimleri kuramını ortaya atan Dweck ve Leggett (1988), başarı yönelimleri kuramının konusunu insanların bir iş karşısında koydukları hedefler doğrultusunda ne derece motive oldukları ve nasıl davrandıkları olarak ifade etmişlerdir. Bu bağlamda başarı yönelimleri bilişsel, duygusal ve davranışsal çıktıları olan bir bütün olarak tanımlanmıştır (Elliot ve Dweck, 1988). Ames (1992), ise başarı yönelimleri kuramının başarı davranışının amaçlarına odaklandığını belirtmiştir. Ona göre, başarı yönelimleri davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygulardır. Pintrich ve Schunk (1996; Akt. Akın, 2006a), başarı hedef yönelimi kuramının öğrencilerin başarılarını devam ettirmek için edindikleri inançları ve başarılı performansı değerlendirmek için kullandıkları ölçütleri açıklamaya çalıştığını belirtmişlerdir.

Midgley, Kaplan ve Middleton (2001), ise bu kuramın başarı durumlarında bireylerin hedeflerine odaklanan sosyal- bilişsel bir kuram olduğunu, öğrencileri motive olmuş veya olmamış diye ayırmak yerine, onların kendileri, görevleri ve performansları hakkında ne düşündüklerine odaklandığını ifade etmişlerdir. Son olarak, Akın’a göre (2006a), başarı yönelimleri öğrencilerin akademik ortamlardaki motivasyonlarına yönelik en aktif, güncel araştırma alanlarından birisidir ve bireylerin performansları hakkındaki düşüncelerini ele almaktadır. Buna göre, bu kuram bireyin olayları ve

kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara yönelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan ve farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan bir çerçevedir.

Bu tanımlara bakıldığında, başarı yönelimi kuramının genel olarak öğrencilerin, öğrenme çalışmalarında hangi amacı ve bu amacı gerçekleştirmek için hangi yolu seçtiği ile ilgilendiği anlaşılmaktadır. Kuram öğrencilerin, öğrenme sürecinde sadece bilişsel yönüne değil aynı zamanda psikolojik yönüne de odaklanmaktadır. Öğrenciler bir bütün olarak ele alınmaktadır. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri olan başarılı öğrenci yetiştirme amacını sağlamada, öğrencilerin hedeflerinin ve bu hedefleri gerçekleştirme yöntemlerinin eğitimin uygulayıcıları tarafından bilinmesi kuşkusuz eğitim çıktılarının her anlamda kalitesini arttırmaktadır.

Ağbuğa (2014), öğrencilerin motivasyonlarının kavranabilmesi için onların başarı yönelimlerinin neler olduğunun iyi bilinmesi gerektiğini, başarı yönelimleri kuramının da öğrencilerin başarısını değerlendirmek için başarı hedeflerinin belirlenmesinin önemini vurguladığını ifade etmiştir. Kısaca bu kuram, öğrencilerin neden başarılı olmak istediklerini araştırmaktadır. Başarı, standartları önceden belirlenmiş birtakım hedefleri gerçekleştirmektir. Başarı yönelimleri kuramına göre ise başarı, başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucudur (Canıdemir, 2013). Atkinson' a göre başarıya yaklaşma, a-başarı gereksinimi, b- başarı olasılığı, c- başarının değeri olarak üç etken tarafından belirlenir. Başarı gereksinimi yüksek bir kişi başaracağını tahmin ettiği için değerli olan işleri başarmaya çalışır. Başarı beklentisinin yüksek, başarısızlık korkusunun düşük olduğu durumlarda kişinin başarı güdüsü oldukça yüksektir. Bu iki duygunun eşit olduğu durumlarda başarı güdüsü orta düzeyde ve başarısızlık korkusunun yüksek olduğu durumlarda ise başarı güdüsü düşük düzeydedir (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010).

Başarı yönelimleri kuramı ilk ortaya çıktığında ikili model (Dweck, 1986) olarak sunulmuş ve sonrasında bu alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda üçlü model (Elliot ve Church, 1997), 2 x 2'lik model (Elliot ve McGregor, 2001) ve son olarak da 3 x 2'lik model (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) olarak sürekli geliştirilmiştir. Her modelde araştırmacılar tarafından başarı yönelimlerine yeni bir boyut

kazandırılmış ve her yeni boyut başarı amaçlarını açıklamada kuramı geliştirmiştir. Başarı yönelimleri kuramı çerçevesinde ortaya çıkan bu modeller aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1.5.2.1. İkili (Dichotomous) Başarı Yönelimleri Modeli

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi amaçları benimsedikleri üzerine temellenen kuram ilk ortaya atıldığında iki temel boyut esas alınmıştır. İkili modelde bahsedilen ilk yönelim yeteneği geliştirme amacı taşıyan ve çeşitli araştırmalarda öğrenme yönelimi (learning goals) (Dweck ve Leggett, 1988), görev-ilişkili yönelim (task-involved goals) (Nicholls, Patashnick ve Nolen, 1985) veya hakim olma (mastery) yönelimi (Ames ve Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılan yönelim çeşididir. İkinci yönelim ise yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma amacı taşıyan ve çeşitli araştırmalarda performans yönelimi (performance goals) (Dweck ve Leggett, 1988), ego-ilişkili yönelim (ego-involved goals) (Nicholls vd., 1985) ve yetenek yönelimi (performance goals) olarak kavramsallaştırılan yönelim çeşididir. Kavramlar farklı isimlendirilse de kavramların karşıladığı içerik aynı şeyi ifade etmektedir. Bu çalışmada öğrenme (learning goals) ve performans yönelimi (performance goals) kavramları kullanılmıştır.

İkili başarı yönelimleri modelinin temelini öğrenme (learning goals) ve performans yönelimleri (performance goals) oluşturmaktadır. İkili başarı yönelimleri modelinde cevap aranan soru öğrencilerin öğrenmeyi amaç olarak mı yoksa araç olarak mı gördükleridir. Eğer öğrenci öğrenmek için öğreniyor, kendini geliştirmeyi amaç ediniyorsa öğrenme yönelimli kabul edilirken; eğer sınıf geçmek, öğretmenin gözüne girmek için öğreniyor ve öğrenmeyi araç olarak kullanıyorsa performans yönelimli kabul edilmektedir (Dweck ve Leggett, 1988).

Başarı yönelimleri kuramının iki temel yöneliminden biri olan öğrenme yönelimi (learning goals) literatürde, öğrenmeye öncelik verme, başarı etkinliği üzerinde konulan bireysel hedeflere uygun olarak uzmanlaşma, yeni beceriler geliştirme, konuya hâkim olmaya odaklanma gibi nitelikler ile tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Öğrenme yönelimine sahip öğrenciler genellikle içsel motivasyona sahiptirler, gelişime odaklanırlar ve kendilerine başkalarının başarısını ölçüt almazlar. Öğrenme

yönelimi yüksek öğrenciler dersi derste öğrenmek için çaba harcarlar ve konuya hakim olmaya çalışırlar. Bu yönetime sahip öğrenciler aynı zamanda yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancına sahiptirler. Onlar bu bağlamda yeni beceriler kazanmaya, öğrenme materyalini tam olarak anlamaya, yetenek düzeylerini geliştirmeye, öz-referanslı öğrenme hissini yaşamaya eğilimlidirler (Ames, 1992; Nicholls, 1984).

Araştırmacılar öğrenme yönelimlerinin birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme yönelimi; güçlüklerle başa çıkma ve direnç gösterme (Elliot ve Dweck, 1988), problem çözme becerilerini kullanma (Bereby-Meyer ve Kaplan, 2005) ile ilişkilidir. İlgili çalışmalar öğrenme yöneliminin, çaba ve direnç gösterme (Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Akt. Tutaş, 2011), derin öğrenme stratejileri (Elliot, McGregor ve Gable, 1999; Akt. Tutaş, 2011), öğrenilen bilgiyi hatırlama (Elliot, 1999), öz-yeterlik (Kaplan ve Maehr, 1999) ve olumlu duygular (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Görüşme tekniğini kullanan nitel çalışmalar ise öğrenme yönelimini işbirlikçi çalışma gibi uyumlu akademik davranışlarla ilişkili bulmuştur (Levy, Kaplan ve Patrick, 2004). Ayrıca öğrenme yönelimli öğrenciler, harcanılan çabanın başarının anahtarı olduğuna inanır ve eğer çok çalışmasına rağmen başaramamış ise kendisini beceriksiz ve başarısız olarak nitelendirmenin yerine, çok basit bir şekilde doğru öğrenme stratejilerini uygulayamadığını düşünürler (Pintrich, 2003). Öğrenme yönelimine sahip öğrenciler, başarısızlık karşısında yeni stratejiler geliştirirler ve çabalarını arttırarak devam ederler, karşılaşılan problemin bir çözümü varsa onu mutlaka bulmaya çalışırlar. Öğrenme yönelimli öğrencilerin genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Akın, 2006a; Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988):

- Derin bilişsel stratejileri kullanırlar,
- Zorluklar ile karşılaştığında bundan kaçmazlar,
- Yüksek motivasyona sahip olurlar,
- Yapacağı çalışmalara istek duyarlar,
- Yapacakları çalışmalara hâkim olurlar, adeta onu özümserler,
- Çok zor işler yerine, orta zorlukta çalışmalarda görev alırlar,
- Zorluklar karşısında pes etmezler.

Başarı yönelimleri kuramının iki temel yöneliminden biri olan performans yönelimi (performance goals) Dweck, tarafından öğrencilerin öğrenme çalışmalarını yeterliliklerine yönelik uygun değerlendirmeler kazanmak ve negatif değerlendirmelerden kaçınmak amacıyla yerine getirmesi olarak tanımlanmıştır (Akın, 2010). Performans yönelimli öğrenciler yetkinlik kanıtlamaya odaklanır ve öz-değer duygularını koruyup arttırmaya çalışırlar. Performans yönelimine sahip öğrenciler, yeteneğe odaklanırlar ve yeteneğin sabit olduğunu düşünürler. Bu nedenle sürekli yeteneklerini kanıtlamaya, başkalarından daha iyi olduklarını göstermeye çalışırlar (Dweck ve Leggett, 1988). Pintrich (2000), performans hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin, bir konuyu öğrenirken diğerlerinden daha iyi olmaya ya da en azından onlardan daha başarısız sonuçlar almamaya ve diğerleri karşısında yeteneksiz görünmemeye odaklandıklarını ifade etmiştir. Performans yönelimli öğrenciler, başkalarının değerlendirme ölçütlerine çok önem verirler, başkaları tarafından iyi değerlendirmeler almaya özen gösterirler ve negatif yorumlardan mümkün olduğunca kaçınmaya çalışırlar. Bu öğrenciler, içsel motivasyona sahip değildirler. Hata yaptıklarında bunu başarısızlık olarak nitelendirir ve böyle durumlarda devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakabilirler. Bu öğrenciler zor öğrenme durumlarından kaçınarak, en az çabayla en iyi sonucu elde etmeyi isterler (Pintrich, 2000). Akın ve Çetin'in (2007) de belirttiği gibi, performans yönelimli öğrencilere göre en iyi başarı, diğerlerinin başarısız olduğu öğrenme görevlerini yerine getirebilmek veya bir işi en az çabayla yerine getirebilmektir. Daha önce değinildiği gibi öğrenme yönelimi birçok uyumlu davranışla ilişkiliyken, performans yönelimi daha çok uyumsuz davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Özgüngör (2006), bu yönelimi kolay ödevleri tercih etme, ihtiyaç olduğunda yardım istemekten kaçınma, ezber kullanma ve zorluklarda kolayca pes etme gibi negatif akademik davranışlarla ilişkilendirmiştir. Performans yönelimli öğrencilerin genel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Akın, 2006a) :

- Zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar,
- Yeteneksiz görünmekten kaçarılar,
- Çevrelerindeki insanlardan daha çok çalışırlar,
- Negatif yargılardan kaçarılar,
- Genellikle içsel olarak motive olamazlar,

- Başarısız oldukları bir işten kaçarlar,
- Kendilerini zor durumda bırakan olayları yapmazlar,
- Kendilerini yetenekli ve yeterli olduklarını göstermeye çalışırlar.

Öğrenme yönelimine sahip öğrenciler ile performans yönelimine sahip öğrenciler şu şekilde kıyaslanmıştır.

Tablo 3: Öğrenme ve Performans Yönelimli Öğrencilerin Karşılaştırılması (Tutaş, 2011)

Öğrenme Yönelimi (Learning Goals)	Performans Yönelimi (Performance Goals)
İçsel Güdülenme	Dışsal Güdülenme
Maksimum çaba	En az çaba
Kendini referans alma	Başkalarını referans alma
Çalışmaya karşı olumlu duygular	Çalışmaya karşı olumsuz duygular
Beceri geliştirme	Yüzeysel öğrenme
Risk alma	Risk almama
Hatadan kaçmama	Hatadan kaçma
Başarısızlıkları yetersiz çabaya atfetme	Başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme
Yetenek geliştirme	Yetenek kanıtlama
Orta güçlükteki görevleri tercih etme	Kolay görevleri tercih etme
Gerektiğinde yardım isteme	Yardım istemekten kaçınma

1.5.2.2. Üçlü (Trichotomous) Başarı Yönelimleri Modeli

Daha çok uyumsuz davranışlarla ilişkilendirilen performans yönelimi bazı araştırmalarda başarı ile ilişkisiz bulunurken (Dweck ve Leggett, 1988), bazı araştırmalarda başarı ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Harackiewicz, Barron ve Elliot, 1998; Akt. Uçar, 2012). Bu sebeple performans yöneliminin uyumlu davranışlarla mı yoksa uyumsuz davranışlarla mı ilişkili olduğu net bir şekilde ortaya konulamamıştır.

Araştırmacılar, performans yönelimini açıklamak için yeni bir model geliştirme ihtiyacı duymuşlardır. Buna bağlı olarak Elliot (Elliot, 1999; Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve Sheldon, 1997) ve diğer bazı araştırmacılar, performans hedef yöneliminin iki farklı boyuta ayrılması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Middleton ve Midgley, 1997). Özellikle Elliot (1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Sheldon, 1997; Elliot ve McGregor, 2001) çalışmalarında, performans hedef yöneliminin birbiri ile tutarsız sonuçlarının, hedef yönelimleri incelenirken, başarı güdüsü literatüründe önemli bir öge olan yaklaşma (approach) ve kaçınma (avoidance)

ayrımının yapılmamasına bağlı olabileceğini belirtmiştir. Bu ayrıma göre, öğrenci yaklaşma yöneliminde başarılı olmaya, kaçınma yöneliminde ise başarısızlık yaşamamaya odaklanır. Bu sebeple, Elliot (1999) performans yönelimine, performans-yaklaşma (performance-approach goals) ve performans-kaçınma yönelimleri (performance-avoidance goals) alt boyutlarını eklemiştir. Buna göre üçlü başarı yönelimleri modelinde, öğrenme yönelimi (learning goals) aynı ikili başarı yönelimi modelinde olduğu gibi kalmış; fakat performans-yaklaşma (performance-approach goals) ve performans-kaçınma yönelimleri (performance-avoidance goals) eklenmiştir (Elliot, 1999). Performans yönelimli öğrenciler her ne kadar çoğu zaman uyumsuz davranışlar sergilese de, uyumlu davranışlar da sergileyebilmektedirler. Bu öğrenciler üstün performans göstermeye odaklandıkları zaman uyumlu davranışlar, yeteneksiz görünmekten kaçınmaya çalıştıkları zaman ise uyumsuz davranışlar sergilerler. İşte bu noktada performans yönelimli öğrenciler ikiye ayrılmaktadır. Yeteneğini gösterme çabasında olanlar performans-yaklaşma yönelimine (performance-approach goals) sahip olurken; yeteneksiz görünmekten kaçınmaya çalışan öğrenciler performans-kaçınma yönelimine (performance-avoidance goals) sahip olurlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996).

Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin ortak noktası akranları ile performans düzeylerini karşılaştırmaya odaklanmalarıdır. Ancak performans-yaklaşma yöneliminde temel amaç diğerlerinden yüksek performans göstermek iken, performans-kaçınma yöneliminin temel amacı diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınmaktır (Pastor, Barron, Miller ve Davis, 2007). Performans-yaklaşma yönelimli öğrenciler, diğerlerinden yüksek performans göstermeye, dışarıdan başarılı olarak algılanacak davranışlar sergilemeye ve akranlarını geçmeye çalışırlar. Performans-kaçınma yönelimli öğrenciler ise, yetersizlik hissine kapılarak başarısızlık durumlarından kaçınmaya, kötü ve düşük performans sergilememeye ve yetenekleri ile ilgili olumsuz yargılardan kaçınmaya çalışırlar.

Başarı yönelimleri üzerinde yapılan ilk araştırmalar yeteneğin geliştirilebilir olduğuna ve geliştirilemez olduğuna dair inancın ve algılanan yetenek düzeyinin performans ya da öğrenme yönelimli olmayı etkilediğini ileri sürmüştür (Ames,

1992; Dweck, 1986). Üçlü modelde de aynı şekilde bu faktörler yine başarı yönelimlerini açıklamak için kullanılmış; fakat bunların yanı sıra hata ve başarısızlık korkusunun da başarı yönelimleri üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu durumda üçlü başarı yönelimleri modeline göre yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı, başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi öğrenme yönelimli öğrencilerin özelliklerini ifade eder. Yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu ve düşük yetenek beklentisi ise performans-kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin özelliklerini ifade ederken, yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu, başarı ihtiyacı ve yüksek yetenek beklentisi performans-yaklaşma yönelimli öğrenci özelliklerini ifade etmektedir (Elliot, 1999).

Bu açıklamalar dikkate alındığında, öğrenme yönelimlerinin uyumlu özellikler (yeteneğin geliştirilebilir olduğu inancı, başarı ihtiyacı, yüksek yetenek beklentisi) taşıdığı performans-kaçınma yönelimlerinin ise uyumsuz özellikler (yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu, düşük yetenek beklentisi) taşıdığı görülmektedir. Performans-yaklaşma yönelimlerinin ise hem olumlu (başarı ihtiyacı, yüksek yetenek beklentisi) hem olumsuz (yeteneğin geliştirilemez olduğu inancı, hata korkusu) özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

1.5.2.3. 2 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli

Üçlü başarı yönelimleri modelinde, performans yöneliminin yaklaşma ve kaçınma olarak alt boyutlara ayrılması, performans yöneliminin ilişkili olduğu davranışları daha net bir şekilde açıklama imkanı vermiştir. Öyle ki, performans-yaklaşma yöneliminin hem olumlu hem de olumsuz özellikleri bünyesinde barındırmasıyla uyumlu sonuçlar ortaya koyarken, performans-kaçınma yöneliminin tamamen olumsuz özelliklerle ilgili olarak uyumsuz sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Bunun üzerine araştırmacılar, öğrenme yöneliminin de tıpkı performans yönelimi gibi yaklaşma (approach) ve kaçınma (avoidance) alt boyutları çerçevesinde ele alınabileceğini önermişlerdir (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Böylelikle, Elliot ve McGregor (2001), yaptıkları çalışmalar ile öğrenme yönelimini öğrenme-yaklaşma (learning/mastery-approach goals) ve öğrenme-kaçınma yönelimleri

(learning/mastery-avoidance goals) olarak iki alt boyuta ayırmış ve literatüre 2x2 başarı yönelimleri modelini kazandırmışlardır.

2x2 modeli öğrenme-yaklaşma (learning/mastery-approach goals), öğrenme-kaçınma (learning/mastery-avoidance goals), performans-yaklaşma (performance-approach goals) ve performans-kaçınma yönelimleri (performance-avoidance goals) boyutlarından oluşmaktadır. 2x2 başarı yönelimleri modeli açıklanırken, performans yönelimi alt boyutları olan performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri üçlü modelde olduğu gibi kalmış, konunun çerçevesinde önemli değişiklikler yapılmamıştır. Bu modelde yeteneğin değeri üzerinde durulmuş ve bu değer pozitif (başarıya yaklaşma) ve negatif (başarısızlıktan kaçınma) olarak ifade edilmiştir (Elliot ve McGregor, 2001). Buna göre, eğer öğrenci yeteneği pozitif değerlendiriyorsa başarıya yaklaşma; negatif değerlendiriyorsa başarısızlıktan kaçınma yönelimi sergilemektedir. Bu durum 2x2 başarı yönelimleri çerçevesinde, Elliot ve McGregor (2001) tarafından yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve pozitif olarak değerlendiren öğrencilerin öğrenme-yaklaşma (learning/mastery-approach goals); yeteneği diğerleri odaklı gören ve pozitif değerlendiren öğrencilerin performans-yaklaşma (performance-approach goals); yeteneği görev ya da içsel odaklı gören ve negatif değerlendiren öğrencilerin öğrenme-kaçınma (learning/mastery-avoidance goals) ve son olarak yeteneği diğerleri odaklı gören ve negatif değerlendiren öğrencilerin ise performans-kaçınma yönelimine (performance-avoidance goals) sahip olduğu ifade edilmiştir.

Hem öğrenme-yaklaşma hem de öğrenme-kaçınma yönelimli öğrencilerin odak noktası öğrenme ve yeterlilik düzeylerini arttırmaktır. Fakat, ikisi arasında ince bir fark vardır. Öğrenme-yaklaşma yönelimli öğrenciler en yüksek düzeyde bilgi ve beceri kazanmaya odaklanırken, öğrenme-kaçınma yönelimli öğrenciler var olan bilgi ve becerilerini kaybetmemeye ve yanlış öğrenmelerden kaçınmaya odaklanırlar. Bu yönelimdeki öğrencilerin, konuyu gereken şekilde öğrenememe, öğrendikleri bilgileri unutma, hata yapma kaygısı yaşadıkları, kendileri için yüksek başarı ölçütleri belirledikleri, genellikle mükemmeliyetçi özellikler gösterdikleri belirtilmiştir (Elliot, 2005; Akt. Ağbuğa, 2014). Bu mükemmeliyetçilik, öğrenme-kaçınma yönelimli öğrencilerin kaygı düzeyini ve başarısızlık korkusu düzeylerini

arttırmaktadır. Bu öğrencilerin hata yapma korkusu, başkaları için belirlenen bir ölçütten ötürü dışsal kaynaklı değil, kendi bireysel hedeflerinin gerisinde kalma kaygısı gibi içsel kaynaklıdır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme-kaçınma yönelimi görev ve öz referanslı olmasından ötürü uyumlu özellikler, yüksek standartlar benimseme ve hata yapma kaygısından ötürü uyumsuz özellikler göstermektedir. Öğrenme-yaklaşma yöneliminin en uyumlu, performans-kaçınma yöneliminin ise en uyumsuz yönelim olduğu düşünüldüğünde, öğrenme-kaçınma yöneliminin hem uyumlu hem de uyumsuz özellikler taşıdığı kabul edilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001).

Tablo 4: 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli (Elliot ve McGregor, 2001)

		Tanımlama	
		İçsel (Öğrenme Yönelimi)	Dışsal (Performans Yönelimi)
Değerlik	Pozitif (Yaklaşma)	Öğrenme yaklaşma yönelimi	Performans yaklaşma yönelimi
	Negatif (Kaçınma)	Öğrenme kaçınma yönelimi	Performans kaçınma yönelimi

1.5.2.4. 3 x 2 Başarı Yönelimleri Modeli

Otuz yıldır eğitim araştırmalarında önemli bir yer edinen başarı yönelimleri kuramı, yapılan yeni çalışmalarla birlikte sürekli yeni boyutlar ve yeni modellemeler kazanmıştır. 2x2 başarı yönelimleri modelinden sonra, en son oluşturulan başarı yönelim modeli 3x2 başarı yönelimleri modelidir. Bu modelde 2x2 başarı yönelimleri detaylandırılarak ‘yeterlik tanımı’ ve ‘yeterlik duygusu’ kavramları kullanılmış ve 3x2 başarı yönelimleri modeli oluşturulmuştur (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Bu model, başarı yönelimlerini yeteneğin tanımı açısından görev-referanslı, öz-referanslı ve diğerleri-referanslı yönelimler; yeteneğin değeri ve duygusu açısından ise görev-yaklaşma, görev-kaçınma, öz-yaklaşma, öz-kaçınma, diğerleri-yaklaşma ve diğerleri-kaçınma yönelimleri olarak toplamda altı boyutta ele almıştır (Elliot vd., 2011).

3x2 başarı yönelimleri modelinde öğrenme yönelimleri görev ve öz referanslı olarak yeni isimler kazanırken, performans yönelimleri aynı kalmakla birlikte diğerleri referanslı olarak ifade edilmiştir. Görev-referanslı öğrenciler başarının ölçütü olarak, ilgilendikleri görevin gerekliliklerini temel alır. Görev-yaklaşma yönelimli öğrenciler üstlendikleri görevi en iyi ve en doğru şekilde yapmaya odaklanırken, görev-kaçınma yönelimli öğrenciler ise üstlendikleri görevi eksik veya yanlış yapmaktan kaçınmaya odaklanırlar. Öz-referanslı öğrencilerin başarı ölçütü kendilerinin geçmiş yaşantıdır. Öz-yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler, geçmişte sergiledikleri performanstan daha iyi performans göstermeye odaklanırken; öz-kaçınma yönelimli öğrenciler ise geçmişte sergiledikleri performanstan daha kötü bir performans sergilemekten kaçınmaya odaklanırlar. Diğerleri-referanslı öğrenciler ise başarı ölçütü olarak başkalarının performanslarını temel alırlar. Diğerleri-yaklaşma yönelimli öğrenciler diğerlerinden daha iyi performans sergilemeye odaklanır, diğerleri-kaçınma yönelimine sahip öğrenciler ise diğer öğrencilerden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaya odaklanırlar (Elliot vd., 2011).

Tablo 5: 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011)

Yeterlik Tanımları				
Yeterlik Duyguları		Kesin (Görev)	İçsel (Öz)	Kişiler arası (Diğer)
	Olumlu (başarıya ulaşmak)	Görev-yaklaşım hedef	Öz-yaklaşım hedef	Diğer-yaklaşım hedef
	Olumsuz (başarısızlıktan kaçınmak)	Görev-kaçınım hedef	Öz-kaçınım hedef	Diğer-kaçınım hedef

1.5.2.5. Çoklu Başarı Yönelimleri Modeli

Başarı yönelimleriyle ilgili yapılan son araştırmalar, öğrenme ortamlarında öğrencilerin birden çok başarı yönelimine sahip olabileceğini göstermektedir (Dowson ve McInerney, 2004; Akt. Uçar, 2012). Kuramın ortaya çıktığı ilk dönemlerde öğrenme ve performans yönelimleri birbirinden tamamen farklı iki zıt kutup olarak değerlendirilirken (Dweck and Legget, 1988), sonraki çalışmalar öğrencilerin farklı başarı yönelimlerine sahip olabileceğini ve hedefleri doğrultusunda uygun yönelimleri kendilerinin seçebileceğini öne sürmektedir

(Pintrich, 2000). Bu yaklaşım çoklu başarı yönelimleri modeli ile açıklanmaktadır. Bu modele göre, öğrencilerin en iyi şekilde güdülenmesi farklı başarı yönelimlerinin bir arada kullanılması ile mümkündür (Pastor vd., 2007). Daha önceki başarı yönelimleri modellerinde performans yönelimine yaklaşma ve kaçınma boyutları eklenerek bu yönelimin tamamen uyumsuz davranışlara yol açmadığının bulunmasıyla birlikte öğrencilerin hem öğrenme hem de performans yönelimlerinin uyumlu özelliklerini benimseyerek daha yüksek motivasyon ve başarıya ulaşabilecekleri çoklu başarı yönelimleri modeli ile ileri sürülmüştür. Bu modele göre, öğrenciler farklı başarı yönelimlerini benimseyebilir ve bu onların tek bir yönelimi benimsemesinden daha iyi sonuçlar doğurabilir (Pastor vd., 2007).

1.5.3. Başarı Yönelimleri İle İlgili Araştırmalar

Somuncuoğlu ve Yıldırım (1999), ODTÜ’de öğrencilerin başarı hedef yönelimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir çalışma yürütmüş ve bu çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla performans-kaçınma yönelimli olduğunu bulmuşlardır.

Akın (2006b), Sakarya Üniversitesi’nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 322’si kız, 285’i erkek olmak üzere toplam 607 üniversite öğrencisiyle başarı yönelimleri ile biliş-ötesi farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi ve başarı yönelimlerinin anne-baba tutumları ve cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemiştir. Araştırmada başarı yönelimlerine ilişkin veriler üçlü başarı yönelimleri modeli kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 607 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler öğrenme yönelimli bulunurken, erkek öğrenciler daha çok performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimli bulunmuştur.

Eryenen (2008), eğitim fakültesine devam eden 636 öğretmen adayının akademik başarı düzeylerini, hedef yönelimlerini, akademik öz-yeterlik ve öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerini sınıf ve cinsiyete göre incelediği bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlara göre, birinci sınıfa devam eden öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi

puanları diğer sınıf düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin öğrenme yönelimi açısından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimleri açısından cinsiyete bağlı böyle bir farklılığa rastlanmamıştır.

Menderes'in (2009), 506 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin başarı yönelimlerini, duygulanım durumlarını ve akademik başarı düzeylerini cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin başarı yönelimlerinde cinsiyet değişkeninin bağımsız olduğu görülürken, sınıf düzeyi değişkeninin öğrenme yönelimini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Buna göre dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin öğrenme yönelimini daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Performans yönelimi açısından böyle bir farklılığa rastlanmamıştır.

Toğluk (2009), hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimlerini incelemiştir. 2x2 başarı yönelimleri modelini kullanarak yaptığı çalışmada, çalışma grubu 377 hemşirelik öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin başarı yönelimleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın dördüncü sınıftan kaynaklandığı, öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-kaçınma yöneliminin sınıf düzeyi arttıkça azaldığı bulunmuştur.

Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010), sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri algıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada üçlü başarı yönelimleri modeli esas alınmış ve çalışmaya iki farklı üniversitede öğrenim gören 395 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin öğrenme ve performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Performans-kaçınma başarı yönelimleri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Sınıf düzeylerine göre yapılan incelemede ise öğrenme yönelimleri açısından dördüncü sınıf öğrencilerine göre birinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Performans-yaklaşma başarı

yönelimleri açısından da birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur.

Tutaş (2011), üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini anne-baba tutumları, algılanan sosyal destek, algılanan yetenek, algılanan akademik başarı düzeyleri ve cinsiyetleri açısından incelemiştir. Araştırmada üçlü başarı yönelimleri modeli kullanılmış ve araştırmanın çalışma grubunu 887 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerini daha çok benimsemişlerdir.

Karabağ ve Koç (2013), 2011-2012 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezinde 6., 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim gören toplam 1000 öğrenci ile bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğrencilerin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin başarı yönelimlerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunurken, erkek öğrencilerin performans-kaçınma yönelimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 6.sınıf öğrencileri öğrenme yönelimi açısından üst sınıflardan daha yüksek puana sahiptir. Performans-yaklaşma yönelimi sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermezken, performans-kaçınma yönelimine bakıldığında 6.sınıfların 7 ve 8.sınıflardan, 8.sınıfların ise 7.sınıflardan daha fazla performans-kaçınma yönelimli oldukları bulunmuştur.

Odacı, Berber-Çelik ve Çıkrıkçı (2013), bazı değişkenler açısından psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerini incelemiştir. 328 danışman adayının katıldığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunurken, diğer başarı yönelimlerini benimsemenin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yöneliminin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı; fakat performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre, 1.sınıf öğrencileri diğerlerine göre daha

fazla öğrenme-yaklaşma ve 2.sınıf öğrencilerinin de diğerlerine göre daha fazla öğrenme-kaçınma yönelimini benimsediği bilgisine ulaşılmıştır.

Akın ve Akın (2014), 517 üniversite öğrencisinin başarı yönelimlerinin onların matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünü yapısal eşitlik modeliyle incelemiştir. Araştırmanın sonucu matematiğe yönelik olumsuz tutumların öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma/kaçınma yönelimleri tarafından pozitif yordandığını göstermiştir. Matematiğe yönelik olumlu tutumlar öğrenme-yaklaşma/kaçınma yönelimleri tarafından pozitif, performans-yaklaşma/kaçınma yönelimleri tarafından negatif yordanmıştır.

Bahadır ve Tuncer (2017), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının üstbilgi düşünme becerileri algıları ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş ve öğrenciler yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma alt boyutları açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Eppler ve Harju (1997), 262 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin akademik performanslarının başarı güdülenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak 22 yaş ve üstü öğrencilerin 18 – 22 yaş arasındakilere göre öğrenme yönelimini daha çok benimsediklerini bulmuşlardır (Akt. Akın ve Akın, 2014).

Burley, Turner ve Vitulli (1999) yaşa göre başarı yönelimlerinin nasıl değiştiğini yaşları 17 ile 59 arasında değişen üniversite öğrencileriyle incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşları arttıkça öğrenme yönelimini benimseme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Tutaş, 2011).

Elliot ve McGregor'ın (2001) çeşitli değişkenlerle başarı yönelimlerini inceledikleri çalışmalarında üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından başarı yönelimlerinin değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tzetzis, Goudas, Kourtessis ve Zisi (2002) 9,10, 11 ve 12 yaşlarındaki kız ve erkek öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında beden eğitimi dersinde görevi devam ettirme, efor sarf etme ve kendini ifade etme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin başarı yönelimlerinin cinsiyet, yaş ve ders zamanı değişkenlerinden etkilenmediği bulgulanmıştır (Tutaş, 2011).

Finney ve Davis (2003) lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin daha çok öğrenme yönelimine erkek öğrencilerin ise performans yönelimine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt., Toğluk, 2009).

Fryer ve Elliot (2007) 132 psikoloji bölümü öğrencisiyle farklı zamanlarda araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin kız öğrencilere oranla yüksek bir farkla süreklilik gösterdiğini ve öğrenme-yaklaşma yöneliminin farklı zamanlarda anlamlı bir düzeyde azaldığını fakat performans-kaçınma yöneliminin anlamlı düzeyde artış gösterdiğini bulmuşlardır.

Lieberman ve Remendios (2007) başarı yönelimleri ile bölüme ilgi duyma ve bölümden hoşlanma arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında hemşirelik bölümü öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinin birinci sınıfta yüksekken, ikinci ve üçüncü sınıfta düştüğünü; öğrenme-kaçınma yönelimlerinin ise birinci ve üçüncü sınıfta düşükken, üçüncü sınıfta yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Toğluk, 2009).

Alkharusi ve Aldhafri (2010), 2x2 başarı yönelimleri modelinin yapısının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. 117 erkek, 125 kız öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda 2x2 başarı yönelimleri modelinin faktör yapısının, faktör yüklerinin ve faktör varyanslarının cinsiyete göre değişiklik göstermediğini bulmuşlardır.

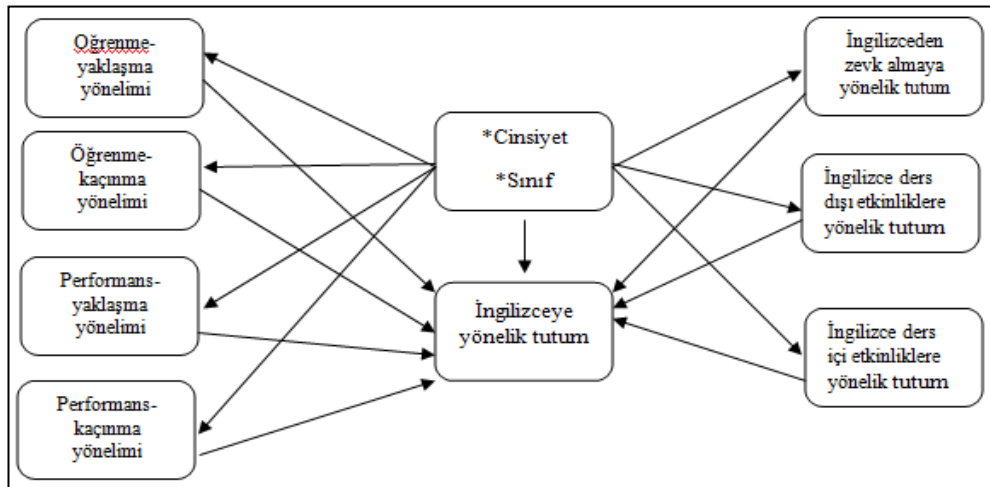
2. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumlarını sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi, öğrencilerin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu çalışmada, var olan durum olduğu gibi betimlenmek istendiğinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda, bir evren veya örnekleme herhangi bir zamanda meydana gelen olay veya olgular açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Karasar (1998) ise, ilişkisel tarama modelini iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlamıştır.



Şekil 4: Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiyi ve Başarı Yönelimlerinin İngilizceye Yönelik Tutumu Yordama Durumunu Gösteren Şema

2.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerindeki 11894 öğrenci oluşturmaktadır. İmam hatip ortaokulları ve özel eğitim okulları araştırmaya dahil edilmemiştir. Evreni temsil etmek üzere 0.05 önem düzeyi ve $\pm 0,03$ hoşgörü miktarında örneklem büyüklüğünün 380 olması yeterli olduğu için 380'in üzerinde öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini bu ortaokullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 560 tane öğrenci oluşturmuştur. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemelerin oluşturulması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2015).

Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir. Tabakalı örnekleme için ilk olarak araştırmanın problemi üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktöre göre evren içinde homojen alt grupların belirlenmesi gerekir. Her bir alt grup bir tabaka olarak kabul edilir. (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada öncelikle öğrencilerin sınıf düzeyleri olmak üzere araştırmaya dahil edilen okulların, sosyo ekonomik düzeyleri ve evreni temsil etme güçleri tabaka oluşturmada kriter olarak kabul edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen okullar ve bu okullara ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 6: Araştırmaya Dahil Edilen Okullarla İlgili Bilgiler

Okul adı	Sosyo-ekonomik durum	Kişi sayısı
Hasandede Orhan Demirhan Ortaokulu	Alt-orta	29
Mehmet Varlıoğlu Ortaokulu	Alt-orta	51
Tüpraş Ortaokulu	Alt-orta	50
Kale Şehit Ferhat Bozkurt Ortaokulu	Orta	122
Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	Orta	121
Atatürk Ortaokulu	Üst-orta	80
Şehitler Ortaokulu	Üst-orta	107
Toplam		560

Verilerin toplanmasının ardından yapılan incelemelerde veri toplama araçlarını eksik veya hatalı doldurulmuş olan 21 öğrenci araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve araştırma 539 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. SPSS programı ile veri girişinde 2 adet veri kaybı gerçekleşmiş ve araştırma 537 veri üzerinden devam etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik veriler aşağıda verilmiştir:

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik İstatistikleri

Sınıf	Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde (%)
5.Sınıf	Kız	74	52.5
	Erkek	67	47.5
	Toplam	141	100.0
6.Sınıf	Kız	62	50.4
	Erkek	61	49.6
	Toplam	123	100.0
7.Sınıf	Kız	63	50.4
	Erkek	62	49.6
	Toplam	125	100.0
8.Sınıf	Kız	75	50.7
	Erkek	73	49.3
	Toplam	148	100.0
Toplam	Kız	274	51.0
	Erkek	263	49.0
	Toplam	537	100.0

Tablo 7 incelendiğinde ölçme aracı uygulanan 537 adet öğrencinin 141 tanesinin 5. Sınıf öğrencisi olduğu ve 5. Sınıf öğrencilerinin % 52,5'inin kız (n=74), % 52,5'inin erkek (n=67) olduğu görülmektedir. 123 tanesinin ise 6. Sınıf öğrencisi olduğu ve bunların % 50,4'ünün kız (n=62), % 49,6'sının erkek (n=61) olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme aracı uygulanan 7. Sınıf öğrencileri 125 kişidir, bu öğrencilerin % 50,4'ü kız (n=63), % 49,6'sı erkektir (n=62). Son olarak araştırmaya katılan 148 tane 8. Sınıf öğrencisi vardır ve 8. Sınıf öğrencilerinin % 50,7'si kız (n=75) iken, % 49,3'ü erkektir (n=73). Tüm öğrencilerin % 51'i kız (n=274) iken % 49'u erkektir (n=263).

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğrencilerin İngilizce yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve başarı yönelimlerini belirlemek amacıyla da “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Hancı-Yanar (2008)’ın literatürdeki ölçeklerden yararlanarak geliştirdiği İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 15 tane olumlu 15 tane olumsuz olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0.51 ile 0.75 arasında değişmektedir. Ölçeğin ‘İngilizceden zevk almaya yönelik tutum’, ‘İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum’ ve ‘İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum’ olmak üzere üç boyutu vardır. Orjinal çalışmada ölçek boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.88, 0.89 ve 0.90 olarak ölçülmüştür.

Ölçeğe ait mevcut veri ile uygulanan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi istatistikleri ise Tablo 8’deki gibidir.

Tablo 8: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik İstatistikleri

Ölçek / Altboyut	Madde Sayısı	Cronbach’s Güvenirlik Katsayısı	Alpha
İngilizceden zevk almaya yönelik tutum	11	0.88	
İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	10	0.84	
İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum	9	0.85	
İngilizceye yönelik tutum ölçeği	30	0.93	

Tabloda görüldüğü üzere tüm alt boyutların güvenirlik istatistikleri iyi derecede güvenirliğe işaret ederken, ölçek güvenirlik istatistiği mükemmel güvenirliğe işaret etmektedir.

2.3.2. Başarı Yönelimleri Ölçeği

Başarı yönelimlerini ölçen pek çok ölçek olmasına rağmen, 2x2 başarı yönelimleri modeli kapsamında geliştirilen ölçek sayısı oldukça azdır. Bu amaçla Akın, 2006 yılında 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeğini geliştirmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olmak üzere dört alt boyutu vardır. Alt boyutların tanımlarına bakıldığında öğrenme-yaklaşma yönelimi; öğrencilerin, öğrenme sürecinde kendi becerilerini arttırmaya ve öğreneceği konu hakkında yetkinlik kazanmaya odaklandıkları başarı yönelimidir. Öğrenme-kaçınma yönelimi; öğrencilerin, öğrenme etkinliğini sürdürürken önceden sahip oldukları bilgi ve becerilerini kaybetmekten kaçındıkları ve konuyu yeterince öğrenemeyeceklerine yönelik oluşturdukları inançları içeren başarı yönelimidir. Performans-yaklaşma yönelimi; öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı ve yetenekli görünmeye odaklandıkları başarı yönelimidir. Performans-kaçınma yönelimi ise; öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarısız ve yeteneksiz görünmekten kaçınması sonucunda ortaya çıkan başarı yönelimidir.

Ölçeğin faktör yükleri .41 ile .98 arasında, madde-toplam korelasyonları ise .56 ile .73 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlik kat sayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçekte 26 madde bulunmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Ölçek (1)kesinlikle katılmıyorum, (2)katılmıyorum, (3)kararsızım, (4)katılıyorum ve (5)kesinlikle katılıyorum arasında değişen 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan en yüksek puan bireyin sahip olduğu başarı yönelimini göstermektedir. Ölçeğe mevcut veri ile uygulanan Cronbach’s Alpha güvenirlik analizi istatistikleri ise Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9: Başarı Yönelimleri Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri

Ölçek / Altboyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Öğrenme - yaklaşma yönelimi	8	0.83
Öğrenme - kaçınma yönelimi	5	0.52
Performans - yaklaşma yönelimi	7	0.67
Performans - kaçınma yönelimi	6	0.55
Başarı yönelimleri ölçeği	26	0.81

Tabloda görüleceği üzere öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu, performans-kaçınma yönelimi alt boyutu ve performans-yaklaşma yönelimi alt boyutları çok yüksek olmamakla beraber, kabul edilebilir düzeyde güvenilir iken, öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu ile başarı yönelimleri ölçeği için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı yüksek derecede güvenilirliğe işaret etmektedir.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 12774561-605.01-E.6531333 sayılı araştırma izni EK I ile veri toplama aracı EK II ile 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kırıkkale ili merkezinde 560 öğrenciye ulaştırılmıştır. Ölçek formları toplandığında kullanılabilir durumda 539 adet ölçeğin olduğu görülmüştür.

2.5. VERİ ANALİZİ

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçek formları yardımıyla toplanan 539 adet veri ilk önce kayıp veri analizine sokulmuş, veri setinde kayıp değere rastlanmamıştır. Ardından değişkenlerin ranjları kontrol edilmiş ve ranj dışı değere rastlanmamıştır. Kayıp veri ve ranj dışı veri sorunun görülmediği veri setinde son olarak tekli ve çoklu aykırı değerler incelenmiş ve z skoru 3.17'nin üzerinde olan bir adet tekli aykırı değer (outliners) ve mahalonıbis uzaklığı 0.001'den küçük olan bir adet çoklu aykırı değere (mutlioutliners) rastlanmıştır. Aykırı değerlerin ortalama gibi merkezi ağırlık ölçülerini kendilerine çekerek özellikle gruplar arası ortalama farkların irdelenmesinde kullanılan analizlerde yanlılığa sebep olduğu bilindiğinden

söz konusu aykırı değerlerin silinmesi araştırma güvenilirliği bakımından gerekli görülmüştür. Ayrıca aykırı değerlerin toplam ölçek sayısının % 5'inden çok küçük olması sebebiyle söz konusu verilerin belirli bir tutuma sahip bir örneklem grubundan gelmesi konusunda şüphe kalmadığından söz konusu 2 ölçeğin örneklem dışında bırakılması konusunda tereddüt yaşanmamıştır.

539 adet ölçek temizlendikten sonra elde kalan 537 adet ölçek ile öncelikle ölçek değerlerinin güvenilirliği Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi ile tamamlanmış, herhangi bir ölçek veya alt boyutun kabul edilemez derecede düşük güvenilirliğe sahip olmadığı gözlemlendikten sonra analize devam edilmiştir.

Veriye uygulanan analiz sürecine demografik özelliklere ait istatistiklerin tablo ve yorumlar ile sunulması, ölçek skor değerlerine ait betimsel istatistikler ve normal dağılım değerlerinin saptanması, normal dağılıma yakın seyrettiği saptanan veriler ile yapılan sınamalarda parametrik test teknikleri ile araştırma sorularının sınanması şeklinde devam edilmiştir.

Ölçekler ve alt boyutlar arası ilişkilerin irdelenmesinde korelasyon ve regresyon analizinden faydalanılmıştır. Sınıf ve cinsiyete bağlı farklılıkların sınanması amacıyla yapılan sınamalarda ise; iki gruba sahip cinsiyet faktörüne bağlı sınamalarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruba sahip sınıf faktörüne bağlı farklılık sınamalarında ise tek taraflı varyans analizi (anova) testi kullanılmıştır. Anova testi sonucu anlamlı farklılık saptanan ölçekler için farklılığın kaynağı olan grupların tespiti için post hoc ikili karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde çalışma ölçeklerine dair betimsel istatistikler ile yapılan istatistiksel analizler sonucunda araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulguların sunulması sekiz ana başlık halinde tasarlanmıştır.

Birinci başlıkta İngilizceye yönelik tutum ölçeğine ait betimsel istatistikler, ikinci başlıkta kız ve erkek öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasındaki farka ilişkin bulgular, üçüncü başlıkta farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasındaki farka ait bulgular yer almaktadır. Dördüncü başlıkta başarı yönelimleri ölçeğine ait betimsel istatistiklere, beşinci başlıkta kız ve erkek öğrencilerin başarı yönelimleri arasındaki farka ilişkin bulgulara, altıncı başlıkta farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin başarı yönelimleri arasındaki farka ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Yedinci başlıkta ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve son olarak sekizinci başlıkta öğrencilerin başarı yönelimlerinin onların İngilizceye yönelik tutumlarını ne derecede yordadığına ait bulgular yer almaktadır.

3.1. İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ BETİMSEL İSTATİSTİKLERİ

İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden alınan minimum ve maksimum puanlar, bu ölçekten alınan puanların ortalama ve standart sapma değerlerini belirlemek için yapılan analiz bulguları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Ölçek / Altboyut	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
İngilizceden zevk almaya yönelik tutum	537	1.00	5.00	3.50	.93
İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	537	1.00	5.00	3.68	.86
İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum	537	1.00	5.00	3.34	.93

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin İngilizceden zevk alma alt boyutundan minimum 1, maksimum 5 puan alınmıştır. İngilizceden zevk alma alt boyutuna ait ortalama puan ise 3.50 ve standart sapma 0.93 değerlerine sahiptir. İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum alt boyutunun minimum puanının 1, maksimum puanının ise 5 olduğu görülmektedir. Bu alt boyut 3.68 ortalama puan ve 0.86 standart sapma değerlerine sahiptir. İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum alt boyutundan alınan minimum puan 1, maksimum puan 5'tir. Bu alt boyutun ortalama puanı 3.34 ve standart sapması 0.93'tür. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum olduğu görülürken, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum alt boyutu olduğu görülmektedir. Bu değerler öğrencilerin İngilizceyi ders içinden ziyade, ders dışı etkinliklerde kullanmayı daha çok sevdiğini, İngilizceyi sınıf içinde bir ders olarak görürken belki de sınıf dışında gerçek bir iletişim aracı olarak gördüklerini bu nedenle daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini gösterebilir. Sonuçların böyle çıkmasında araştırmaya katılan öğrencilerin günlük hayatlarında bilgisayar oyunları oynamalarının, İngilizce yayın yapan kanalları izlemelerinin de etkileri olduğu düşünülebilir.

3.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, "Kız ve erkek öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin onların İngilizceye yönelik tutumlarında farklılığa neden olup olmadığı, ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 11: Kız ve Erkek Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarının Bağımsız Örneklem T-testi İstatistikleri

Alt boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p
İngilizceden zevk almaya yönelik tutum	Kız	274	3.58	.94	535	2.02	0.04*
	Erkek	263	3.41	.92			
İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	Kız	274	3.82	.82	535	4.06	0.00*
	Erkek	263	3.52	.88			
İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum	Kız	274	3.43	.92	535	2.08	0.03*
	Erkek	263	3.26	.93			

*.p < 0.05

Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin İngilizceden zevk almaya yönelik tutum puanı ortalaması (\bar{X} =3.58), erkek öğrencilerin ise (\bar{X} =3.41)'dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmıştır ($t(535)=2.02$, $p<0.05$). Ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin İngilizceden zevk almaya yönelik tutumu erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bu öğrencilerin İngilizce bir şeyler okumak ve yazmaktan sıkılmadığı, İngilizce öğrenirken zorlandıklarında heveslerini yitirmedikleri ve İngilizceyi sevdiğikleri düşünülebilir. Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum puanı ortalaması (\bar{X} =3.82) iken, erkek öğrencilerin (\bar{X} =3.52)'dir. Ortaokul öğrencilerinin ders dışı etkinliklere yönelik tutum ortalamaları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmıştır ($t(535)=4.06$, $p<0.05$). T- testi sonuçlarına bakıldığında bu durum kız öğrencilerin İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumunun erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgularla, araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin İngilizce konuşmayı sevdiğikleri, İngilizce öğrenmenin hayatlarında önemli bir yeri olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Araştırma grubundaki kız öğrencilerin İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum puanı ortalaması (\bar{X} =3.43), erkek öğrencilerin ise (\bar{X} =3.26)'dir. Tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmıştır ($t(535)=2.08$, $p<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılan kız öğrenciler, İngilizce ders içi etkinliklere yönelik daha olumlu bir tutum içindedirler. Öyleyse, araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin İngilizce ders saatleri arttırılırsa

memnun olabilecekleri ve İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk aldıkları düşünülebilir.

3.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerinin onların İngilizceye yönelik tutumlarında farklılığa neden olup olmadığı, ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 12: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans (Anova) Analiz İstatistikleri

Alt boyut	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	F	p	Anlamlı fark
İngilizceden zevk almaya yönelik tutum	5.Sınıf	141	3.90	.85	534	32.94	0.00*	5-7
	6.Sınıf	123	3.83	.76				5-8
	7.Sınıf	125	3.24	.90				6-7
	8.Sınıf	148	3.05	.92				6-8
	Toplam	537	3.50	.93				
İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	5.Sınıf	141	4.00	.72	534	22.97	0.00*	5-7
	6.Sınıf	123	3.93	.65				5-8
	7.Sınıf	125	3.44	.88				6-7
	8.Sınıf	148	3.35	.94				6-8
	Toplam	537	3.68	.86				
İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum	5.Sınıf	141	3.77	.81	534	28.50	0.00*	5-7
	6.Sınıf	123	3.58	.79				5-8
	7.Sınıf	125	3.13	.91				6-7
	8.Sınıf	148	2.92	.93				6-8
	Toplam	537	3.34	.93				

*.p < 0.05

Yapılan varyans analizi, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerinin onların İngilizceden zevk almaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermiştir (F(534)=32.94, p<0.05). Farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi, 5. Sınıf öğrencileriyle 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında, ayrıca 6. sınıflardaki öğrencilerle 7. ve 8. sınıftaki öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre, 5. ve 6.sınıf

öğrencilerinin İngilizceden zevk almaya yönelik tutumlarının 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12’de araştırma kapsamındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların onların İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı incelendiğinde, anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($F(534)=22.97, p<0.05$). Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğuna bakıldığında, 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının 7.ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumları incelendiğinde, iki değişken arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($F(534)=28.50, p<0.05$). Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, 5. ve 6.sınıfların, İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutumunun 7. ve 8.sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

3.4. BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ BETİMSSEL İSTATİSTİKLERİ

Başarı yönelimleri ölçeğinden alınan minimum ve maksimum puanlar, bu ölçekten alınan puanların ortalama ve standart sapma değerlerini belirlemek için yapılan analiz bulguları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Başarı Yönelimleri Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Ölçek / Alt boyut	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenme - yaklaşma yönelimi	537	1.38	5.00	3.94	.80
Öğrenme - kaçınma yönelimi	537	1.00	5.00	3.34	.78
Performans - yaklaşma yönelimi	537	1.00	5.00	3.46	.78
Performans - kaçınma yönelimi	537	1.00	5.00	3.06	.77

Tablo 13’te görüldüğü gibi, başarı yönelimleri ölçeğinin öğrenme - yaklaşma yönelimi alt boyutundan alınan en düşük puan 1.38 iken en yüksek puan 5.00’dır. Bu alt boyut 3.94 ortalama puana ve 0.80 standart sapmaya sahiptir. Öğrenme - kaçınma

alt boyutuna ait istatistiksel bulgular incelendiğinde, ölçekten alınan en düşük puanın 1.00, en yüksek puanın ise 5.00 olduğu görülmektedir. Alt boyuta ait ortalama puan 3.34 ve standart sapma 0.78'dir. Ölçeğin performans - yaklaşma alt boyutundan alınan en düşük puan 1.00, en yüksek puan ise 5.00'dir. Alt boyuta ait ortalama puan 3.46 iken, standart sapma değeri 0.78'dir. Performans - kaçınma yönelimi alt boyutundan en düşük 1.00 puan alınırken, en yüksek 5.00 alındığı görülmektedir. Bu alt boyutun ortalama puanı 3.06 ve standart sapması 0.77'dir. Bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun öğrenme - yaklaşma yönelimi, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise performans - kaçınma yönelimi olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerlere bakarak, araştırmaya katılan öğrencilerin daha çok öğrenme - yaklaşma yöneliminde olduğu yani öğrencilerin çoğunun öğrenmek için öğrenen, öğrendiği konuya değer veren kişiler olduğu söylenebilir. Yine bu değerlere bakıldığında, ölçeklere cevap veren öğrencilerin en az sahip olduğu yönelimin performans - kaçınma yönelimi olduğu görülmektedir. Ölçeklere cevap verenler arasında dalga geçilme, alay konusu olma, küçük düşme duygularına fazla sahip olmayan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

3.5. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Kız ve erkek öğrencilerin başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin onların başarı yönelimlerinde farklılığa neden olup olmadığı, ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 14: Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt boyutları Arasındaki Farkları Sınayan Bağımsız Örneklem T-testi İstatistikleri

Alt boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	t	p																																
Öğrenme - yaklaşma yönelimi	Kız	274	4.09	.73	535	4.70	0.00*																																
	Erkek	263	3.77	.84				Öğrenme - kaçınma yönelimi	Kız	274	3.44	.74	535	3.05	0.00*	Erkek	263	3.23	.80	Performans - yaklaşma yönelimi	Kız	274	3.55	.76	535	2.68	0.00*	Erkek	263	3.36	.79	Performans - kaçınma yönelimi	Kız	274	3.07	.75	535	0.52	0.59
Öğrenme - kaçınma yönelimi	Kız	274	3.44	.74	535	3.05	0.00*																																
	Erkek	263	3.23	.80				Performans - yaklaşma yönelimi	Kız	274	3.55	.76	535	2.68	0.00*	Erkek	263	3.36	.79	Performans - kaçınma yönelimi	Kız	274	3.07	.75	535	0.52	0.59	Erkek	263	3.04	.79								
Performans - yaklaşma yönelimi	Kız	274	3.55	.76	535	2.68	0.00*																																
	Erkek	263	3.36	.79				Performans - kaçınma yönelimi	Kız	274	3.07	.75	535	0.52	0.59	Erkek	263	3.04	.79																				
Performans - kaçınma yönelimi	Kız	274	3.07	.75	535	0.52	0.59																																
	Erkek	263	3.04	.79																																			

*.p < 0.05

Araştırma kapsamına alınan kız öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi puanı ortalaması ($\bar{X}=4.09$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=3.77$)'dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmıştır ($t(535)=4.70$, $p<0.05$). Ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülür. Yani araştırmaya katılan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu kız öğrencilerin derslerde öğrenecekleri konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalıştıkları, hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak gördükleri, başarıya giden yolda yapmaları gerekenleri bildikleri ve kendilerini sürekli geliştirmeyi amaçladıkları düşünülebilir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin öğrenme-kaçınma yönelimi puanı ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=3.44$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=3.23$) yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış ve farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur ($t(535)=3.05$, $p<0.05$). Bulgulara bakarak araştırmaya katılan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme-kaçınma yönelimine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre, kız öğrenciler erkeklere göre daha fazla öğrendiklerini unutma kaygısı yaşamakta, öğrenecekleri konuyu tam olarak öğrenememe korkusu yaşamakta ve hata yapmamaya çalışmaktadırlar.

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan kız öğrencilerin performans- yaklaşma yönelimine ait ortalamalarının ($\bar{X}=3.55$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.36$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmıştır ($t(535)=2.68$, $p<0.05$). Buna göre kız öğrenciler, erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla performans-yaklaşma yönelimi göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilere göre daha zeki ve bilgili görünmeye ve sınavdan yüksek not almaya erkeklere göre daha fazla önem verdikleri düşünülebilir.

Araştırma kapsamındaki kız öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puanı ortalaması ($\bar{X}=3.07$) iken, erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=3.04$)'tür. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi yapılmış

ve ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t(535)=0.52$, $p>0.05$). Buna göre performans- kaçınma yönelimi açısından araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

3.6. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerinin onların başarı yönelimlerinde farklılığa neden olup olmadığı, ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 15: Farklı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Başarı Yönelimleri Puanlarının Tek Yönlü Varyans (Anova) Analiz İstatistikleri

Alt boyut	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğrenme - yaklaşma yönelimi	5.Sınıf	141	4.20	.71	534	15.69	0.00*	5-7
	6.Sınıf	123	4.11	.67				5-8
	7.Sınıf	125	3.62	.88				6-7
	8.Sınıf	148	3.81	.81				6-8
	Toplam	537	3.94	.80				
Öğrenme - kaçınma yönelimi	5.Sınıf	141	3.42	.85	534	1.70	0.16	
	6.Sınıf	123	3.35	.68				
	7.Sınıf	125	3.21	.83				
	8.Sınıf	148	3.36	.73				
	Toplam	537	3.34	.78				
Performans - yaklaşma yönelimi	5.Sınıf	141	3.46	.79	534	0.33	0.80	
	6.Sınıf	123	3.40	.74				
	7.Sınıf	125	3.47	.76				
	8.Sınıf	148	3.49	.83				
	Toplam	537	3.46	.78				
Performans - kaçınma yönelimi	5.Sınıf	141	3.06	.80	534	0.38	0.76	
	6.Sınıf	123	3.02	.72				
	7.Sınıf	125	3.04	.79				
	8.Sınıf	148	3.11	.76				
	Toplam	537	3.06	.77				

*. $p < 0.05$

Tablo 15’te araştırma kapsamına alınan ortaokullarda, farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin başarı yönelimleri puanlarının varyans (anova) analizi sonuçları verilmiştir. Yapılan varyans analizi, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerinin onların sadece öğrenme-yaklaşma yönelimlerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermektedir ($F(534)=15.69$, $p<0.05$). Buna göre 5. ve 6.sınıf

öğrencilerinin, 7. ve 8.sınıf öğrencileri ile kıyaslandıklarında daha fazla öğrenme-yaklaşma yönelimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenecekleri konuyu geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalıştıkları, başarısız oldukları durumlarda daha fazla çabaladıkları, hataları öğrenmenin doğal bir parçası olarak gördükleri ve bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimlerinden alınan puanların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı söylenebilir; çünkü bu alt boyutların varyans analizi sonuçları ($F(534)=1.70, 0.33, 0.38, p>0.05$) anlamlı çıkmamıştır.

3.7. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Öğrencilerin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 16: Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

		İngilizceden zevk almaya yönelik tutum	İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum	İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum
Öğrenme - yaklaşma yönelimi	r	.40**	.56**	.57**
	p	.00	.00	.00
	N	537	537	537
Öğrenme - kaçınma yönelimi	r	-.04	.17**	.16**
	p	.31	.00	.00
	N	537	537	537
Performans - yaklaşma yönelimi	r	-.05	.10*	.09*
	p	.19	.01	.02
	N	537	537	537
Performans - kaçınma yönelimi	r	-.32**	-.12**	-.09*
	p	.00	.00	.02
	N	537	537	537

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Tablo 16 incelendiğinde, başarı yönelimlerinden öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum ($r = .40, p = .00$), İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ($r = .56, p = .00$) ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum ($r = .57, p = .00$) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin, İngilizceye yönelik genel tutumunun da olumlu olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle bu öğrenciler, genel anlamda çalışmaya karşı olumlu tutumlar besledikleri, beceri geliştirme odaklı oldukları ve maksimum çaba harcamaya meyilli oldukları için, onların dil öğrenimi gibi sofistike bir alanda başarılı olma olasılıkları artmaktadır. Bu da onların İngilizceye yönelik tutumunu olumlu bir şekilde etkilemektedir. Öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum ($r = -.04, p = .31$) arasında anlamlı bir ilişki yokken, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ($r = .17, p = .00$) ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum ($r = .16, p = .00$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır. Performans-yaklaşma yönelimi ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum ($r = -.05, p = .19$) arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamışken, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ($r = .10, p = .01$) ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum ($r = .09, p = .02$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Performans- kaçınma yönelimi alt boyutu ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum ($r = -.32, p = .00$), İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ($r = -.12, p = .00$) ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum ($r = -.09, p = .02$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, öğrenciler performans-kaçınma yönelimine sahip oldukça, İngilizceye yönelik genel tutumları olumsuz yönde değişim göstermektedir yorumu getirilebilir. Çünkü performans-kaçınma yönelimine sahip öğrenciler, çalışmaya karşı olumsuz tutumlara sahip olma, yüzeysel öğrenme gerçekleştirme ve en az çabayı gösterme gibi olumsuz özellikler gösterirler, bu tür olumsuz özellikler ise onların dil öğrenimini zorlaştırmakta ve dile karşı tutumlarını olumsuz şekilde etkilemektedir.

3.8. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLARI

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Öğrencilerin başarı yönelimleri alt boyutları onların İngilizceye yönelik tutumlarını ne derecede yordamaktadır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusunun cevaplanması amacıyla başarı yönelimleri ölçeği alt boyutlarının bağımsız değişkenleri, İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin ise bağımlı değişkeni oluşturduğu bir regresyon modeli kullanılmak istenmektedir. Söz konusu model oluşturulmadan önce bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun incelenmesi gerekmektedir. Bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon söz konusu regresyon modelini oluşturmaya varsayımsal olarak engel bir durumdur. Başarı yönelimleri ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon matrisi Tablo 17’deki gibidir.

Tablo 17: Başarı Yönelimleri Alt boyutları Arasındaki Korelasyon Matrisi

		Öğrenme Yaklaşma	Öğrenme Kaçınma	Performans Yaklaşma	Performans Kaçınma
Öğrenme - yaklaşma yönelimi	Korelasyon Katsayısı	1	.39**	.31**	.08
	Sig.		.00	.00	.05
Öğrenme - kaçınma yönelimi	Korelasyon Katsayısı		1	.28**	.49**
	Sig.			.00	.00
Performans - yaklaşma yönelimi	Korelasyon Katsayısı			1	.36**
	Sig.				.00
Performans - kaçınma yönelimi	Korelasyon Katsayısı				1
	Sig.				

***p* < 0.01

Regresyon modelinde bağımsız değişkenleri oluşturan başarı yönelimleri ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek korelasyon katsayısının 0.49 olduğu görülür. Bu durumda bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyonlu bir ilişkinin olmadığı ve söz konusu regresyon modelinde bu bakımdan varsayımsal bir hata olmadığı söylenebilir. (corr<0.9).

Regresyon modeline ait tahmin değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Regresyon Modeli Tahmin İstatistikleri

Model	Standardize Edilmemiş		Standardize Edilmiş	t	p
	β	Std. Hata	β		
Artık Terim	2.03	.18		11.15	.00
Öğrenme – yaklaşma yönelimi	.62	.04	.60	15.45	.00
Öğrenme – kaçınma yönelimi	-.00	.04	-.00	-.09	.92
Performans – yaklaşma yönelimi	-.05	.04	-.05	-1.34	.17
Performans – kaçınma yönelimi	-.25	.04	-.23	-5.61	.00
Düzeltilmiş R-Kare = 0.38					
F = 83.35					
F (p) =0.00					

Tabloda ilk olarak modelin tümüne ait istatistiksel anlamlığı sınavan f değeri incelenmelidir. F değeri anlamlılık değeri 0.00'dır. Bu durumda regresyon modeli bir bütün olarak % 99 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır denilebilir.($p < 0.01$). Regresyon modeli için hesaplanan düzeltilmiş r kare değeri ise 0.38'dir. Daha açık bir ifade ile başarı yönelimleri ölçeği alt boyutları İngilizceye yönelik tutum ölçeğindeki değişimlerin yaklaşık olarak % 38'ini açıklayabilmektedir.

Regresyon katsayıları anlamlılık değerleri incelendiğinde öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi değişkenlerinin İngilizceye yönelik tutum üzerindeki etkilerinin % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür.($p < 0.05$). Öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimi değişkenlerinin İngilizceye yönelik tutum üzerindeki etkileri ise % 95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız bulgulanmıştır. ($p > 0.05$).

Öğrenme-yaklaşma yönelimi değişkeninin standardize katsayısı incelendiğinde $\beta = 0.60$ olduğu görülür. Katsayının pozitif olması öğrenme-yaklaşma yönelimi ile İngilizceye yönelik tutum arasındaki ilişkinin aynı yönde olduğu göstermektedir. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimlerinde ortaya çıkan bir artış, İngilizceye yönelik tutumlarında da olumlu bir artışa sebep olurken, öğrenme-yaklaşma yönelimlerinde bir azalış olması durumunda İngilizceye yönelik tutumlarında da olumsuz bir azalış meydana gelmektedir.

Performans-kaçınma yönelimi değişkeninin standardize katsayısı incelendiğinde $\beta = -0.23$ olduğu görülür. Katsayının negatif olması performans-kaçınma yönelimi ile

İngilizceye yönelik tutum arasındaki ilişkinin ters yönde olduğu göstermektedir. Daha açık bir ifade ile öğrencilerin performans-kaçınma yönelimlerinde ortaya çıkan bir artış, İngilizceye yönelik tutumlarında olumsuz bir azalışa sebep olurken, performans-kaçınma yönelimlerinde bir azalış olması durumunda İngilizceye yönelik tutumlarında olumlu bir artış meydana gelmektedir.



SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişki cinsiyet ve sınıf düzeyleri değişkenleri açısından incelenmiştir. Aşağıda araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve elde edilen sonuçlardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Aşağıda, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Bu çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiştir. Toplanan verilerin analiz sonucuna göre kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarda (İngilizceden zevk almaya yönelik tutum, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum) erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre İngilizceye yönelik tutum ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark vardır. Benzer biçimde Bal-Köyünü'nün 2012 yılında 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflardaki öğrenciler ile yaptığı çalışmada da kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu bulunmuştur. Araştırma bulgusuyla paralel olacak şekilde Kobayashi (2002), Bağçeci (2004), Mayrin (2006) ve Ardiç-Ekiz (2012) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre yabancı dile yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun aksine Chiu'nun 1998'de Tayvan'da üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dile yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Erbaş (2013) ve Soleimani ve Hanafi (2013) de yaptıkları çalışmalarda Chiu (1998) ile aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmışlardır. Bunların yanı sıra dile yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı araştırma sonuçları da vardır. Saracaloğlu ve Varol (2007) Ege Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada yabancı dile

yönelik tutum ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Kavgacı'nın (2017) yaptığı araştırma sonuçları da Saracaloğlu ve Varol'u (2007) destekler niteliktedir. Ancak ortaokulda yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Üniversite düzeyinde yapılan araştırmalarda ise farklılıklar vardır.

Araştırmanın bir diğer sonucu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğidir. Buna göre 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda 7. ve 8.sınıf öğrencilerine kıyasla İngilizceye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Literatür taramasında bu bulguyu destekler araştırma sonuçları vardır. Ardıç-Ekiz (2012) yılında 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve 1. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarda 2. kademe öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Boynton ve Haitema (2007), Anbarlı-Kırkız (2010) ve Bal-Köyünü(2012) da yaptıkları araştırmalarda sınıf düzeyi ile dile yönelik tutum arasında ters bir ilişki saptamışlardır. Buna göre, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça, dile yönelik tutumları olumsuz yönde değişmektedir. Bulgular bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sonuçların aksine Erbaş (2013) öğrencilerin yaşları arttıkça dile yönelik tutumlarının da olumlu yönde arttığını saptarken, Bağçeci (2004) ve Kavgacı (2017) sınıf düzeyi ve dile yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Araştırmada öğrencilerin başarı yönelimleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma ve performans-yaklaşma yönelimli olduklarını göstermiştir. Performans-kaçınma yönelimi açısından ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Finney ve Davis (2003) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin daha çok öğrenme yönelimlerine sahip olurken, erkek öğrencilerin ağırlıklı performans yönelimlerine sahip olduklarını görmüşlerdir. Akın (2006b) öğrencilerin başarı yönelimleri ile biliş-ötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla öğrenme yönelimli

olduklarını saptamıştır. Toğluk 'un (2009) 2x2 başarı yönelimleri modelini kullanarak yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme yönelimi içinde olduğu bulgulanmıştır. Küçüköğlü, Kaya ve Turan (2010) yaptıkları araştırmada performans-kaçınma yöneliminin cinsiyet faktöründen etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Karabağ ve Koç (2013) Bingöl il merkezindeki 1000 ortaokul öğrencisinin başarı yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada kız öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçların aksine Elliot ve McGregor (2001), Tzetzis, Goudas, Kourtessis ve Zisi (2002), Menderes (2009) ve Alkharusi ve Aldhafri (2010) yaptıkları çalışmalarda başarı yönelimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Öğrencilerin başarı yönelimleri aynı zamanda sınıf düzeyi açısından da ele alınmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında sadece öğrenme-yaklaşma boyutunda anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde 5. ve 6. sınıf öğrencileri, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla öğrenme-yaklaşma yönelimine sahiptir. Öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutları ile öğrencilerin başarı yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Küçüköğlü, Kaya ve Turan'ın (2010) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada da 1.sınıf öğrencilerinin öğrenme yönelimleri 4.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Buna göre, 1.sınıf öğrencileri daha fazla öğrenme yönelimi göstermektedir. Lieberman ve Remendios (2007) ve Karabağ ve Koç (2013) de bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Eppler ve Harju (1997), Burley, Turner ve Vitulli (1999) ve Menderes (2009) ise aksi sonuçlara ulaşmış, yaş ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğrenme yönelimlerini daha fazla benimsediklerini bulgulanmışlardır. Bunların dışında Tzetzis, Goudas, Kourtessis ve Zisi (2002) ve Bahadır ve Tuncer (2017) yaptıkları çalışmalarda başarı yönelimleri ile sınıf düzeyi arasında herhangi bir ilişkiye rastlamamışlardır.

Bunların dışında başarı yönelimlerinden öğrenme-yaklaşma yönelimi alt boyutu ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif

yönde ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin, İngilizceye yönelik genel tutumunun da olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenme-kaçınma yönelimi alt boyutu ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yokken, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır.

Performans-yaklaşma yönelimi ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamışken, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Performans-kaçınma yönelimi alt boyutu ile İngilizceden zevk almaya yönelik tutum, İngilizce ders dışı etkinliklere yönelik tutum ve İngilizce ders içi etkinliklere yönelik tutum arasında ise düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, öğrenciler performans-kaçınma yönelimine sahip oldukça, İngilizceye yönelik genel tutumları olumsuz yönde değişim göstermektedir yorumu getirilebilir.

Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda başarı yönelimleri ölçeği alt boyutlarının İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin yaklaşık %38'ini açıklayabildiği görülmüştür. Özellikle öğrenme-yaklaşma ve performans-kaçınma yönelimi değişkenlerinin İngilizceye yönelik tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimini daha çok benimsemeleri demek İngilizceye yönelik tutumlarında da olumlu yönde bir artış demekken, öğrencilerin performans-kaçınma yönelimini daha fazla benimsemeleri, İngilizceye yönelik tutumlarında olumsuz yönde bir azalış anlamına gelmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak getirilen birtakım öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumunun erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin, ortaokul döneminde erkek öğrencilere göre daha sosyal ve aktif oldukları söylenebilir. Bu sebeple bir iletişim aracı olarak İngilizceye de bu noktada daha yatkın olmaları normaldir. Bundan sonraki araştırmalarda cinsiyetler arasındaki bu farkı yaratan diğer sebepler araştırılabilir. Ayrıca öğretmenler ders etkinliklerine erkek öğrencilerin ilgi alanlarını dahil edebilir, böylelikle derse yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir.

Ülkemizde eğitim anlayışı her ne kadar geleneksel yaklaşımlardan sıyrılıp öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelse de İngilizce eğitiminde hala birtakım sıkıntılar yaşanmakta, öğrenciler İngilizce becerilerinde yeterince yetkinlik kazanamamaktadır. Bu sebeple İngilizce öğretmenlerine değişen ve gelişen yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitimler verilerek, yeni yöntem ve yaklaşımları sınıf içi uygulamalarda nasıl kullanacakları uygulamalı olarak gösterilmelidir.

Öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalıdır ki, onların hem başarı yönelimlerinin ne olduğu hem de tutumlarının nasıl olduğu hakkında bilgi sahibi olabilsinler. Öğretmenlerin öğrencilerinin bu tür eğilimlerini bilmeleri, öğrencileri doğru yönlendirmek, onlara uygun öğrenme ortamı hazırlamak ve etkili öğretim etkinliklerini seçebilmek açısından oldukça önemlidir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin hem İngilizceye yönelik tutumlarının hem de etkili bir öğrenme için sahip olmaları istenen öğrenme yönelimlerinin sınıf düzeyleriyle ters orantılı olarak azaldığı görülmektedir. Bunun sebebi artan sınıf düzeyiyle birlikte ders yükünün artması ve liselere giriş sınavına doğru adım adım yaklaşılması olabilir. Öğrenciler özellikle 8.sınıfta sınav kaygısı ile hareket etmekte ve öğrenmeye çalışmak yerine iyi ve geçer bir puan almaya odaklanmaktadır, bu da onları öğrenmekten uzaklaştırıp performans sergilemeye yaklaştırmaktadır. Bu sebeple, öğrenciler üzerindeki sınav kaygısı en aza indirilmeli ve onlara asıl önemli olanın öğrenmeyi öğrenmek olduğu anlatılmalıdır. İngilizcenin bir dünya dili olduğu, bir ders olarak görülmesinden ziyade iletişim aracı olduğunun kavratılması gereklidir. Bu noktada öncelikli olan eğitim sisteminin bu yönde değiştirilmesidir.

Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları özellikle ailelerinden fazlasıyla etkilenmektedir. Bu sebeple veli bilgilendirmeleri büyük önem taşımaktadır. Velilere İngilizcenin kullanımı, önemi ve gerekliliği hakkında bilgilendirmeler yapılmalıdır ki onlar da öğrencilere bu yönde örnek olabilsinler. Aynı şekilde velilere tek önemli olanın sınıf geçmek veya yüksek not almak olmadığı, öğrencilerin çabalarının da takdir edilmesi gerektiği anlatılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Ağbuğa, Bülent, “3x2 Başarı Hedef Modeli Ölçeğinin Türk Lisans Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 2014 s. 109-117.
- Akbaş, Oktay, *Eğitim Bilimlerinde Yeni Yönelimler*, (Ed. Emin Karip), Eğitim Bilimine Giriş (7. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2015.
- Akın, Ahmet, “2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 2006a s. 1-13.
- Akın, Ahmet, “Achievement Goal and Academic Locus of Control: A Structural Equation Modeling Approach”, *Eurasion Journal of Educational Research*, 10(38), 2010 s. 1-18.
- Akın, Ahmet, *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2006b.
- Akın, Ahmet, ve Akın, Umran, “2x2 Başarı Yönelimlerinin Matematik Tutumlarına İlişkin Yordayıcı Rolünün Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 2024 s. 65-273.
- Akın, Ahmet, ve Çetin, Bayram, “Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 2007 s. 1-12.
- Alkharusi, Hussain, ve Aldgafri, Said, “Gender Differences in the Factor Structure of the 2x2 Achievement Goal Framework”, *College Student Journal*, 44(3), 2010 s. 795-804.
- Ames, Carole, “Classrooms: goals, structures and student motivation”, *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 1992 s. 261-271.
- Ames, Carole, ve Archer, Jennifer, “Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes”, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 1988 s. 260-267.
- Anbarlı Kırkız, Yeşim, *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, 2010.
- Ardıç Ekiz, T. Fulya, *İlköğretim 1.ve 2. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2012.
- Arslan, Akif, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 2009 s. 143-154.

- Aydın, Orhan, Tutumlar, Enver Özkalp içinde, *Davranış Bilimlerine Giriş* (3. baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2009.
- Bağçeci, Birsen, *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004.
- Bal Köyönü, Mine, *İlköğretim Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kandıra İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2012.
- Bayraktaroğlu, Sinan, *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Beklentiler, Gerçekler, Öneriler*, Öğretmen Dünyası Yayınları, Ankara, 2015.
- Bayram, Nuran, *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2017.
- Bereby Meyer, Yoella, & Kaplan, Avi, "Motivational Influences on Transfer of Problem-solving Strategies", *Contemporary Educational Psychology*, 30, 2005 s. 1-22.
- Boynton, Audrey L., ve Haitema, Thomas, "A Ten-Year Chronicle of Student Attitudes Toward Foreign Language in the Elementary School", *The Modern Language Journal*, 91(2), 2007 s. 149-168.
- Brown, H. Douglas, *Principles of Language Learning and Teaching*, White Plains, New York, 2000.
- Büyüköztürk, Şener, Çokluk, Ömay, ve Köklü, Nilgün, *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (14. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2014.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin, ve Demirel, Funda, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2015.
- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, 2014.
- Canıdemir, Amine, *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı ile İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.
- Ceylaner, Sibel, *Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Denetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, 2016.
- Çelik Menderes, Hatice, *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve*

Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2009.

Çetin, Ümmü, *Arcs Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımı ile Yapılan Öğretimle Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Çetintaş, Bengül, “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 2010 s. 65-74.

Çimen, Sevda, *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, 2011.

Demircan, Ömer, *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1988.

Demircan, Ömer, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri* (5. baskı), Der Yayınları, İstanbul, 2013.

Demirel, Özcan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001.

Demirel, Özcan, *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (22. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2015.

Demirel, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi* (1. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2003.

Deniz, M. Engin, *Eğitimin Psikolojik Temelleri*, (Ed. Emin Karip), Eğitim Bilimine Giriş (7. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2015.

Dewey, John. *Okul ve Toplum*, Pegem Akademi, Ankara, 2012.

Doğan, Candemir, *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012.

Doğan, Yunus, *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Özyeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, 2016.

Dweck, Carol S., “Motivational Processes Affecting Learning”, *American Psychologist*, 41(10), 1986 s. 1040-1048.

Dweck, Carol S., ve Leggett, Ellen L., “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality”, *Psychological Review*, 95(2), 1988 s. 256-273.

Elliot, Andrew J., “Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals”, *Educational Psychologist*, 34(3), 1999 s. 169-189.

- Elliot, Andrew J., Murayama, Kou, ve Pekrun, Reinhard, "A 3x2 Achievement Goal Model", *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 2011 s. 632-648.
- Elliot, Andrew J., ve Church, Marcy A., "A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 1997 s. 218-232.
- Elliot, Andrew J., ve Harackiewicz, Judith M., "Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis", *Journal Personality and Social Psychology*, 70(3), 1996 s. 461-475.
- Elliot, Andrew J., ve McGregor, Holly A., "A 2x2 Achievement Goal Framework", *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 2001 s. 501-519.
- Elliot, Andrew J., ve Sheldon, Kennon M., "Avoidance Achievement Motivation: A Personal Goals Analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 1997 s. 171-185.
- Elliot, Elaine S., ve Dweck, Carol S., "Goals: An Approach to Motivation and Achievement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 1988 s. 5-12.
- Emekçi, Ö., *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi*, (Ed. İrfan Erdoğan), Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları İçinde, Özyurt Matbaacılık, İstanbul, 2003.
- Erbaş, Hilal, *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizceye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.
- Erden, Münire, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2008.
- Ersöz, Aydan, "Dil Öğretiminde Videonun Yeri", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 2003.
- Eryenen, Gamze, *Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkiler İle Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Fryer, James W., ve Elliot, Andrew J., "Stability and Change in Achievement Goals", *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 2007 s. 700-714.
- Gardner, Robert C., *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold, London, 1985.
- Güneş, Bilal, *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2009.

- Güneş, Firdevs, “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 2011 s. 123-148.
- Hancı Yanar, Burcu, *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algularının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2008.
- İnceoğlu, Metin, *Tutum Algı İletişim* (5. baskı), Beykent Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2010.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, *İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, İstanbul, 1999.
- Kale, Mustafa, *Eğitimin Temel Kavramları*, (Ed. Emin Karip), Eğitim Bilimine Giriş (7. baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2015.
- Kaplan, Avi, ve Maehr, Martin L., “Achievement Goals and Student Well-Being”, *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1999 s. 330-358.
- Kaplan, Avi, ve Maehr, Martin L., “The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory”, *Educational Psychology Review*, 19(2), 2007 s. 141-184.
- Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- Kavgacı, Tuğçenur, *A Case Study: Students' Attitudes Toward Academic English Courses At Faculty of Education*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2017.
- Kılıç, Evren, *Öğretmen ve Yöneticilerin İngilizceye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- Kobayashi, Yoko, “The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese Female Students' Attitudes Toward English Learning”, *Gender and Education*, 14(2), 2002 s. 181-197.
- Koç, Canan, ve Karabağ, Sevinç, “İlköğretim İkinci Kademe (6 - 8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)”, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 2013 s. 308-322.
- Köksal, Aydın, *Yabancı Dille Öğretim; Türkiye'nin Büyük Yanılgısı*, Öğretmen Dünyası Yayınları, Ankara, 2000.
- Küçük, Osman, *Almanca Eğitimi Alan Öğrencilerin Almanca Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007.

- Küçüköğlü, Adnan, Kaya, H. İbrahim, ve Turan, Ayça, “Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algularının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği)”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 2010 s. 121-135.
- Larsen Freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching* (2. baskı), Oxford University Press, Oxford, 2000.
- Levy, Inbal, Kaplan, Avi, ve Patrick, Helen, “Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status and Attitudes Towards Cooperation with Peers”, *Social Psychology of Education*, 7(2), 2004 s. 127-159.
- Lightbown, Patsy M., ve Spada, Nina, *How Languages are Learned* (3. baskı). Oxford University Press, Oxford, 2006.
- Maehr, Martin L., ve Midgley, Carol, “Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach”, *Educational Psychologist*, 26(3), 1991 s. 399-427.
- Middleton, Michael J., ve Midgley, Carol, “Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory”, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 1997 s. 710-718.
- Midgley, Carol, Kaplan, Avi, ve Middleton, Michael, “Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances and at What Cost?” *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 2001 s. 77-86.
- Mirici, İsmail, Hakkı, *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (İlköğretim 4.ve 5. Sınıflar Örneği)*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2001.
- Nicholls, John G., “Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance”, *Psychological Review*, 91(3), 1984 s. 328-346.
- Nicholls, John G., Patashnick, Michael, ve Nolen, Susan, “Adolescents' Theories of Education”, *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 1985 s. 683-692.
- Odacı, Hatice, Berber Çelik, Çiğdem, ve Çikrıkci, Özkan, “Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 2013 s. 95-105.
- Özgüngör, Sevgi, “Öz Bilinç, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Performans Odaklı Sınıf Algısı ve Not Yönelimi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 2006 s. 1-8.
- Pastor, Dena A., Barron, Kenneth E., Miller, B. J., ve Davis, Susan L., “A Latent Profile Analysis of College Students' Achievement Goal Orientation”, *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 2007 s. 8-47.
- Pinar, William, *What Is Curriculum Theory?* Routledge, Oxford, 2004.

- Pintrich, Paul R., “A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts”, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 2003 s. 667-686.
- Pintrich, Paul R., “An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000 s. 92-104.
- Roeser, Robert W., Midgley, Carol, ve Urdan, Timothy C., “Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging”, *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 1996 s. 408-422.
- Saracaloğlu, Asuman Seda, ve Varol, S. Rana, “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarı ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki”, *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 2007 s. 39-59.
- Sarpkaya, Ruhi , *Türk Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri*, (Ed. Ruhi Sarpkaya), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Selçuk, Esin, *İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 1997.
- Smith, Alfred N., “The Importance of Attitude in Foreign Language Learning” *The Modern Language Journal*, 55(2), 1971 s. 82-88.
- Soleimani, Hassan, ve Hanafi, Somayeh, “Iranian Medical Students' Attitudes Towards English Language Learning”, *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(11), 2013 s. 3816-3823.
- Somuncuoğlu, Yeşim, ve Yıldırım, Ali, “A Relationship Between Achievement Goal Orientations and Use of Learning Strategies”, *The Journal of Educational Research*, 92(5), 1999 s. 267-277.
- Tavşancıl, Ezel, *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2015.
- Temizöz, Hülya, *Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve İletişimci Yaklaşım Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisi*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2008.
- Toğluk, Eylem, *Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- Tuncer, Murat, ve Bahadır, Ferdi, “Öğretmen Adaylarının Üstbilmiş Düşünme Becerileri Algıları ve Başarı Yönelimlerine Yönelik Tutumlarının Çeşitli

Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 2017 s. 1326-1343.

Tutaş, Sinem, *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Uçar, Hasan, *İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2012.

Varış, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1988.

Yashima, Tomoko, “Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context.”, *The Modern Language Journal*, 86(1), 2002 s. 54-66.


Yıldırım, Çağan, *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)*, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, 2010.

Yule, George, *The Study of Language* (3. baskı), Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

Yüksel, İsmail, ve Sağlam, Mustafa, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

EKLER

Ek-1. Araştırma İzni

	<p>T.C. KIRIKKALE VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
Sayı : 12774561-605.01-E.6531333	09/05/2017
Konu: Araştırma İzni.	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 Tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 Sayılı Genelgesi.	
b) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/04/2017 Tarih ve 14062 Sayılı yazısı.	
Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin, İlgili İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nce sonuçlandırılması ilgi (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.	
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı (tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Kübra Ayça KARLI tarafından, Yrd. Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ danışmanlığında hazırlanmakta olduğu, "İlköğretim İkinci Kademe 5-8 Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi " konulu tez projesi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Merkez Ortaokullarında anket uygulama çalışmasını yapmak üzere ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.	
Müdürlüğümüze oluşturulan Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından düzenlenen araştırma formunda adı geçen Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı (tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Kübra Ayça KARLI'nın Yrd. Doç. Dr. İlkay Doğan TAŞ danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı İl Merkezinde bulunan Ortaokullarda "İlköğretim İkinci Kademe 5-8 Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları İl Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi" konulu tez projesi kapsamında anket uygulama çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Merkez Ortaokullarda 08 Mayıs 2017- 09 Haziran 2017 tarihleri arasında eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yapılması, yapılan çalışmanın bitiminden sonra birer nüshasının Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi şartıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
İsmail ÇETİN Millî Eğitim Müdürü	
OLUR 09/05/2017 Adnan KAYIK Vali a. Vali Yardımcısı	
Adres: Valilik Binası KIRIKKALE Ayarlıklı Bilgi: Ali DÖNMEZ Şef	

Ek-2. İngilizceye Yönelik Tutum ve Başarı Yönelimleri Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını ve başarı yönelimlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Verdiğiniz cevaplar yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Ölçek maddelerinin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz, size uygun olan ifadenin yanındaki rakamı yuvarlak içine alınız. Her maddeye mutlaka tek yanıt veriniz. Ölçekteki tüm maddeleri eksiksiz cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra Ayça KARLI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sınıfınız: 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddelere göre size en uygun ifadeyi işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
TUTUMLAR					
1.İngilizce dersine istediğim için katılıyorum.	1	2	3	4	5*
2.İngilizce dersinde sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
3.İngilizce zor bir derstir.	1	2	3	4	5
4.İngilizce'den nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
5.Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim.	1	2	3	4	5
7.İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.	1	2	3	4	5
8.İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	1	2	3	4	5
9.İngilizce metin okumaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
10.İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	1	2	3	4	5
11.İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir.	1	2	3	4	5
12.İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	1	2	3	4	5
13.İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
14.İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider.	1	2	3	4	5

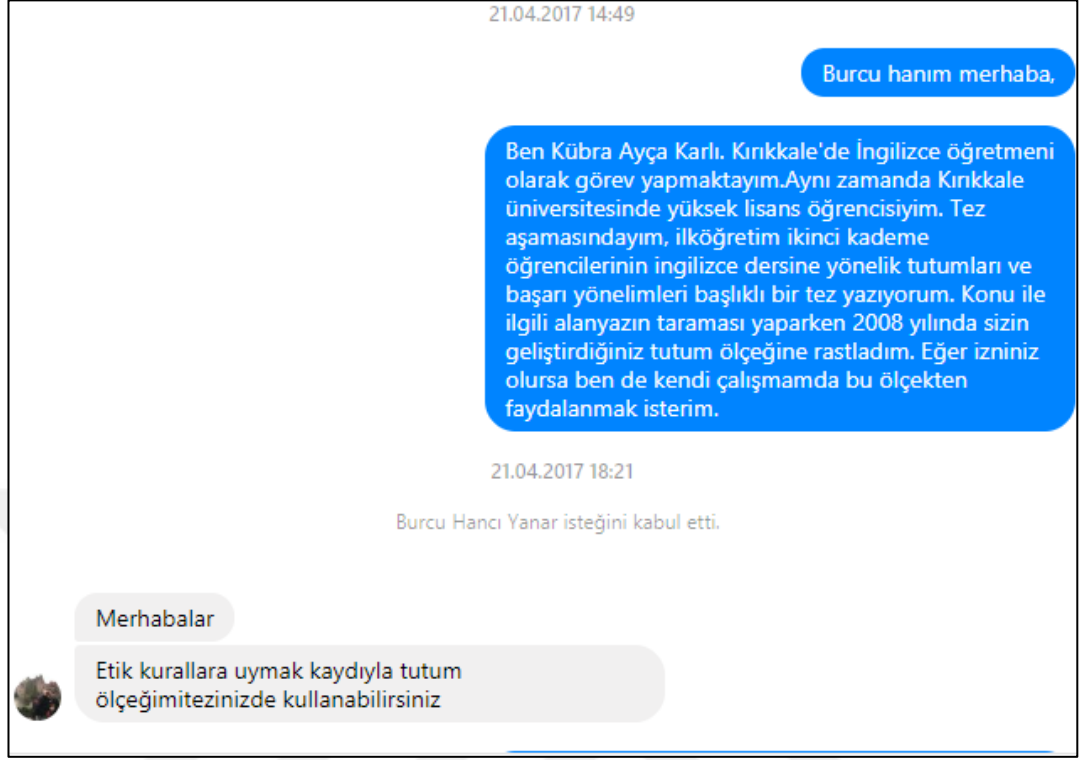
Aşağıdaki maddelere göre size en uygun ifadeyi işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
TUTUMLAR					
15.İngilizce dersini kaçırmak istemem.	1	2	3	4	5
16.İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
17.Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
18.İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, e-posta, mektup, vb.).	1	2	3	4	5
19.İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
20.Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur.	1	2	3	4	5
21.İngilizce dersinde anlamadığım noktaları öğretmenime sorup öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
22.İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
23.İngilizce metinler yazmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
24.İngilizce dersinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissedirim.	1	2	3	4	5
25.İngilizce öğrenmek ilgimi çekmez.	1	2	3	4	5
26.İngilizce dersini iple çekerim.	1	2	3	4	5
27.Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm.	1	2	3	4	5
28.İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim.	1	2	3	4	5
29.İngilizce dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
30.İngilizce ders saati arttırılrsa memnun olurum.	1	2	3	4	5

BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda başarı yönelimleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her bir madde için düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2.Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5
3.Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
4.Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
5. Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6. Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7.Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
8.Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	1	2	3	4	5
9.Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	1	2	3	4	5
10. Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
11.Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
12.Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13.En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	1	2	3	4	5
14.Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.	1	2	3	4	5
15.Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5

Aşağıda başarı yönelimleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her bir madde için düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
16.Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17.Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.	1	2	3	4	5
18.Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
19.Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	1	2	3	4	5
20.Öğrenme çalışmalarında hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	1	2	3	4	5
21.Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
22.Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
23.Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.	1	2	3	4	5
24.İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.	1	2	3	4	5
25.Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26.Arkadaşımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5

Ek-3. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni (Ekran Görüntüsü)



Ek-4. Başarı Yönelimleri Ölçeği Kullanım İzni (Ekran Görüntüsü)

