



**T.C.  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL OLARAK  
İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ (B.E.F. ÖRNEĞİ)**

**ULVIYE AYDOSLU**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. OYA BÜYÜKYAVUZ**

**ISPARTA, 2005**

**T.C.**  
**SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TEZLİ YÜKSEK LİSANS**  
**TEZ SAVUNMASI VE SÖZLÜ SINAV TUTANAĞI**

İLGİ: Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../...../2005 Tarih ve ...../..... Sayılı Kararı.

.....Anabilim Dalında ders dönemine ait Eğitim-Öğretim programını başarı ile tamamlayan 0230213116 numaralı Ulviye AYDOSLU'nun hazırladığı **Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)** başlıklı TEZLİ YÜKSEK LİSANS TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMASI ve SÖZLÜ SINAVI Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin ..... md.si uyarınca ...../...../2005 ..... günü saat ..... 'da yapılmış; sorulan sorular ve alınan cevaplar sonunda adayın tez savunmasının KABULÜNE / REDDİNE / DÜZELTME SÜRESİ VERİLMESİNE, OYBİRLİĞİYLE / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

**SINAV JÜRİSİ**

**BAŞKAN**

**ÜYE**

**ÜYE**

## TEŞEKKÜR

Bu araştırma boyunca görüş ve önerilerine başvurduğum değerli tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ'a, tutum ölçeğinin geliştirilmesi ile istatistiksel analizlerin yapılması aşamalarında yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Elife DOĞAN, Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA ve Yrd. Doç. Dr. Saime SAYIN'a sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım. Yüksek lisans öğrenimim boyunca beni her zaman yardım ve destekleriyle cesaretlendiren başta Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Prof. Dr. Ata TEZBAŞARAN ve Doç. Dr. Soner YILDIRIM olmak üzere tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam süresince gösterdikleri destek, sabır ve ilgiden dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Fethi ÇELİK'e, arkadaşlarım Ülkü DİKEN, Şule KAPUSUZ ve Medine İNCE'ye, değerli anneme, sevgili kardeşlerim Azime, Ayşen ve Osman ile tutum ölçeğinin uygulanması aşamasında katkıda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞEVİK ve Sayın İngilizce Okt. Himmet MANOP 'a ve diğer değerli meslektaşlarım ile sevgili öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ (B.E.F. ÖRNEĞİ)

Ulviye AYDOSLU

Süleyman Demirel Üniversitesi, Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi, 90 sayfa, Aralık 2005

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ortak zorunlu ders kapsamındaki İngilizce dersine ilişkin tutumlarını belirlemek ve öğrencilerin ortak zorunlu ders olan İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amaçları ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma evrenini, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nin tüm anabilim ve ana sanat dallarına devam eden I.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 601 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen kişisel bilgiler anketi ve İngilizce tutum maddeleri ile elde edilmiştir. Araştırma verileri SPSS 11.0 bilgisayar paket programında çözümlenmiş, frekans, yüzde, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon gibi teknikler kullanılmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş ve araştırmanın problemi yer almaktadır. İkinci bölümde , tutum ve güdülenme konuları kapsamlı olarak incelenmiştir. Üçüncü bölümde yöntem ve dördüncü bölümde bulgular ve değerlendirme yer almaktadır.

Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anabilim ve ana sanat dallarına göre farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil Öğrenimi, Güdülenme, İkinci Dil, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Tutum

**ABSTRACT****A COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENT TEACHERS' ATTITUDES  
TOWARDS ENGLISH COURSE AS A FOREIGN LANGUAGE  
(THE CASE STUDY OF B.E.F.)****Ulviye AYDOSLU****Süleyman Demirel University, Curriculum Development and Evaluation  
Department, M.A., 90 pages, December 2005**

Supervising Advisor: Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ

The purpose of this study is to determine the attitudes of the freshmen toward English as a foreign language within the scope of common compulsory courses and also to examine to what extent attitudes of students towards English as a common compulsory course are related to their genders, their departments, education types, kinds of high schools from which they have graduated, English learning reasons and their weekly English studying hours except doing assignments and studying for the exams. The population of the present study includes 601 freshmen who attend the departments at Burdur Education Faculty, Süleyman Demirel University.

The data were collected via personal data inquiry and English attitude items developed by the researcher. The collected data were analyzed by SPSS 11.0 statistical package programme, and frequency, percentage, standard variation, t-test, one-way variance analysis and regression techniques were used.

The study has five parts. The first part includes introduction and the problem of the research. In the second part, the concepts such as attitude and motivation are investigated in detail. The third part includes the methodology and the fourth one includes findings and evaluation.

The fifth part includes results and suggestions. Mean differences between students' attitudes toward English course and their genders, high schools from they have graduated and their departments are found at the end of the study.

**Key Words:** Language Learning, Motivation, Second Language, Attitude Scale Towards English Course, Attitude

## İÇİNDEKİLER

|  | <b>Sayfa</b> |
|--|--------------|
| İÇİNDEKİLER .....                                    | iv           |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                | vi           |
| ÇİZELGELER DİZİNİ .....                              | vii          |
| <b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>                                 |              |
| <b>GİRİŞ</b>   |              |
|  | 1            |
| 1.1. Araştırmanın Amacı .....                        | 9            |
| 1.2. Araştırmanın Önemi .....                        | 10           |
| 1.3. Araştırmanın Sayıtlıları .....                  | 12           |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....               | 12           |
| 1.5. Tanımlar .....                                  | 12           |
| 1.6. Kısaltmalar .....                               | 13           |
| 1.7. Problem Cümlesi .....                           | 13           |
| 1.8. Alt Problemler .....                            | 14           |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM</b>                                  |              |
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b>                             |              |
|  | 15           |
| 2.1. Tutum .....                                     | 15           |
| 2.1.1. Tutum Tanımları .....                         | 15           |
| 2.1.2. Tutum Bileşenleri .....                       | 17           |
| 2.1.2.1. Bilişsel Bileşen .....                      | 17           |
| 2.1.2.2. Duyuşsal Bileşen .....                      | 18           |
| 2.1.2.3. Davranışsal Bileşen .....                   | 18           |
| 2.1.3. GÜDÜLENME ve Tutum .....                      | 19           |
| 2.1.3.1. GÜDÜLENME Türleri .....                     | 20           |
| 2.1.3.1.1. İçsel GÜDÜLENME .....                     | 20           |
| 2.1.3.1.2. Dışsal GÜDÜLENME .....                    | 21           |
| 2.1.3.2. Tutum ile GÜDÜLENME Arasındaki İlişki ..... | 23           |
| 2.1.4. Tutumun Oluşması ve Değişmesi .....           | 26           |
| 2.1.4.1. Tutumun Oluşması .....                      | 26           |
| 2.1.4.2. Tutumun Değişmesi .....                     | 27           |
| 2.1.4.2.1. Öğrenme Yolları ve Tutum .....            | 28           |

|   |    |
|---|----|
| 2.1.5. Tutumların Sınıflandırılması ..... | 30 |
| 2.1.6. Tutumların Özellikleri .....       | 32 |
| 2.1.7. Tutumun Ölçülmesi .....            | 34 |

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### YÖNTEM

|  |    |
|--|----|
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 39 |
| 3.2. Evren .....   | 39 |
| 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....                        | 44 |
| 3.4. Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi .....                              | 47 |
| 3.4.1. Ölçülecek Tutumun Belirlenmesi .....                            | 47 |
| 3.4.2. Ön Uygulama Ölçeğinin Düzenlenmesi ve Ön Uygulama .....         | 47 |
| 3.4.3. Ön Uygulama Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi .....      | 48 |
| 3.4.4. İkinci Uygulama Ölçeğinin Düzenlenmesi ve İkinci Uygulama ..... | 49 |
| 3.4.5. İkinci Uygulama Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi .....  | 49 |
| 3.5. Başvurulan İstatistik Yöntemler .....                             | 50 |
| 3.6. Tutum Ölçeğinin Güvenirliliği .....                               | 50 |
| 3.7. Ölçeğin Geçerliliği ve Uygulanabilirliği .....                    | 51 |

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUMLAR

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| 4.1. Araştırmanın Bulguları ..... | 52 |
| 4.2. Yorumlar .....               | 69 |

### BEŞİNCİ BÖLÜM

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

|  |    |
|--|----|
| 5.1. Sonuçlar .....                                    | 78 |
| 5.2. Öneriler .....                                    | 80 |
| 5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler ..... | 80 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....          | 82 |
| KAYNAKÇA .....   | 83 |
| EKLER .....  | 88 |
| EK-1 .....   | 88 |
| ÖZGEÇMİŞ .....   | 90 |

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

| <b>Şekiller</b>  | <b>Sayfa</b> |
|--|--------------|
| Şekil 1.1. Gardner'ın İkinci Dil Öğrenimine İlişkin Sosyo-Eğitim Modeli<br>(sadeleştirilmiş) ..... | 4            |
| Şekil 2.1. Tutumun Bileşenleri .....   | 17           |
| Şekil 2.2. Güdülenme Türleri .....   | 20           |
| Şekil 2.3. Tutumun Özellikleri .....   | 32           |

## ÇİZELGELER DİZİNİ

| <b>Çizelgeler</b>  | <b>Sayfa</b> |
|--|--------------|
| Çizelge 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....   | 40           |
| Çizelge 3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Dağılımı.....  | 40           |
| Çizelge 3.3. Öğrencilerin Öğretim Türlerine Göre Dağılımı .....  | 41           |
| Çizelge 3.4. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı .....   | 41           |
| Çizelge 3.5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı .....   | 42           |
| Çizelge 3.6. Öğrencilerin Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık İngilizce Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı.....  | 43           |
| Çizelge 3.7. İngilizce Tutum Cümlelerinin Üç Boyuta Dağılımı .....   | 46           |
| Çizelge 3.8. 5'li Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddeler İçin Puanlama Anahtarı .....  | 48           |
| Çizelge 3.9. İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları .....  | 51           |
| Çizelge 4.1. İngilizce Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....   | 52           |
| Çizelge 4.2. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....  | 53           |
| Çizelge 4.3. İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....   | 53           |
| Çizelge 4.4. Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları ..... | 54           |
| Çizelge 4.5. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Düşünce Puanlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Anova Sonuçları .....                                  | 55           |
| Çizelge 4.6. Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları ..... | 56           |
| Çizelge 4.7. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Duygu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Anova Sonuçları .....                                    | 57           |

|   |    |
|---|----|
| Çizelge 4.8. Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Öğrencilerin Davranışsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları ..... | 58 |
| Çizelge 4.9. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Davranış Puanlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Anova Sonuçları .....                                    | 59 |
| Çizelge 4.10. İngilizce Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türlerine Göre t-Testi Sonuçları.....   | 60 |
| Çizelge 4.11. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türlerine Göre t-Testi Sonuçları .....  | 61 |
| Çizelge 4.12. İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türlerine Göre t-Testi Sonuçları .....   | 61 |
| Çizelge 4.13. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları .....                                       | 62 |
| Çizelge 4.14. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Düşünce Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları .....  | 63 |
| Çizelge 4.15. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları .....                                       | 64 |
| Çizelge 4.16. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Duygu Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları .....  | 65 |
| Çizelge 4.17. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Davranışsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalar .....                                     | 66 |
| Çizelge 4.18. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Davranış Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları .....   | 67 |
| Çizelge 4.19. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Bilişsel Boyuttaki Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....  | 67 |
| Çizelge 4.20. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Boyuttaki Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....   | 68 |

|  |    |
|--|----|
| Çizelge 4.21. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Davranışsal Boyuttaki Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları..... | 69 |
|--|----|

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Dil, dilbilimciler, antropologlar, eğitimciler, sosyologlar, tıp ve biyoloji uzmanları tarafından yoğun biçimde incelenen bir konudur. Dil olgusunun değişik yaklaşımlarla farklı tanımları yapılmıştır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde dil, “düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı” olarak tanımlanmıştır. Aksan (1998: 55), dili “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olarak ifade etmektedir. Ergin (1980: 1)’e göre ise dil “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen bir zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” Kısaca dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan ses ve semboller bütünüdür.

Dilin insan hayatında çok önemli bir yeri vardır. İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade eder. Kimi zaman jest ve mimiklerini kullanır; kimi zaman bir resim, bir heykel yapar; kimi zaman bunları davranışlarıyla yansıtır. En önemlisi çoğunlukla dili kullanır. “İnsanoğlunun belki de en büyük yeteneği dili kullanma yeteneğidir” (Chastain, 1988: 56). Evren ve yaşamayla ilgili her şeyi dil aracılığı ile sorar, sorgular ve bulur. Ses imgelerinden yararlanarak karşısındaki insanlarla iletişim kurar.

Dil yalnızca iletişim aracı değildir. Dilin insan hayatında daha önemli bir işlevi vardır. “Dil bir düşünme aracıdır” (Demirel, 1993: 3-6). Dil ile düşünme yeteneğimiz arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Düşünce olabilmesi için dile ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan dünyasının sınırlarını dil belirlemekte ve insanoğlu düşüncelerini bu çerçevede üretip açıklamaktadır. Dil düşüncenin varlık birimi olduğundan dil gelişmediğinde düşünce durup düşünmeye dayanan bilim alanlarında da başarısızlıkla karşılaşmaktadır (Munzur, 2000). Dil yeterliliği düşüncenin anlaşılmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Düşünce gelişimi dil öğrenmeye dayalı olduğundan yabancı dil öğrenimi oldukça önem kazanmaktadır.

Bir dil aynı zamanda, o dili konuşan insanların kültürlerinin hem bir parçası hem de o kültürü ifade eden bir araçtır. Asutay (2003)'ın belirttiği gibi her kültür ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dile sahiptir. Böylece dil, ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, ötekilerden olan ayrımını ve tarihsel-toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırır. Bu bağlamda dil öğrenmek, o kültürü tanımak demektir. Bir kültüre ilgi duyan bireyin öncelikle o kültüre ait dili öğrenmesi gerekir.

Günümüzde yabancı dil bilgi ve becerisinin önemi, uluslararası ilişkilere ve işbirliğine değer veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için öngörülen koşulları yerine getirmeye çalışan Türkiye'de yankı bulmaktadır; çünkü yabancı dil bilgisi, diplomatik, bilimsel, ekonomik ve diğer alanlarda uluslararası işbirliği için ön koşuldur ve bu yolları açmak için bir anahtardır.

Öyle ki başka bir dil bilmenin daha birçok avantajı vardır: İş bulma; eğitim olanağı; kendi ülkesinde daha etkin olma ya da bir başka ülkeye gitme olanağı; edebi ve kültürel ufkunu geliştirme; siyasi düşünce ve dini inançlarını ifade etme. Yeni bir dil, bireyin kariyerini, geleceğini, yaşamını ve özbenliğini etkiler (Cook, 1991: 1). Birey öğrendiği dillerle çağa ayak uydurmaya çalışmaktadır.

Anadil öğretiminin yanı sıra ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda yabancı dil öğrenimi gerekli ve zorunlu hale gelmiştir. Bu globalleşen ve küçülen dünyamızda insanlar arası ilişki konuşarak ve yazışarak sağlandığı için ortak dile ihtiyaç vardır. Her millet kendisine uygun, diğer milletlerce de bilinen ortak bir haberleşme aracı bulmalıdır. Bu rekabet ortamında dünyada yalnız kalmamak, gelişen teknoloji ve ticaretin dışında olmamak, refahtan pay için mutlaka dünyaya açılmak zorunludur. Her bireyin mümkünse iki, üç, beş yabancı dil öğrenmesi gerekir. Kendi anadilini geliştiren bir birey, öğrendiği dillerle çağa ayak uydurmalıdır (Doğan, 1996: 11-12). Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları, kıt'asal blokları, hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır (Demirel,

1993: 5). Bir dilin diğeri dünya milletlerince öğreniminde o dilin anadili olarak konuşulduğu ülkenin dünyadaki etkililiği belirleyici bir faktördür.

Küreselleşme nedeniyle günümüzde halen genişleyerek dünyada en çok kullanılan eğitim, bilim ve haberleşme dili İngilizce'dir. Böylece ilk öğrenilen yabancı dil şüphesiz İngilizce olmaktadır. İngilizce'den başka diğeri yabancı diller de öğretilmektedir. Ülkemizde öğretilen yabancı dillerin % 85'ini İngilizce, % 7-8'ini Almanca, % 4-5'ini Fransızca, tarih ve Türk dili bölümleri ile fakültelerinde okutulan Arapça, Farsça, Osmanlıca oluşturmaktadır. İtalyanca, Rusça, Japonca ve eski diller de çok az sayıda öğretilmektedir (Doğan, 1996: 12).

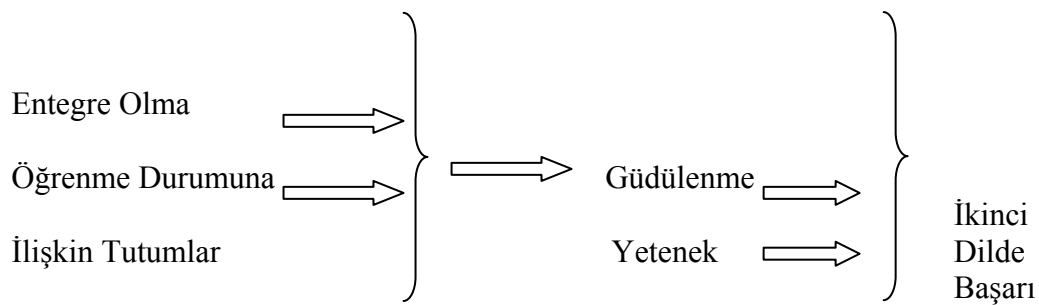
Bilindiği gibi, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne kabulü ile ilgili müzakereler sürmektedir. Böylece Avrupa ile kültürel ve ekonomik ilişkileri güçlendirme ve 21. yüzyıla uyum sağlayabilecek fertler yetiştirmede ülkemiz yabancı dil eğitimiyle çağı yakalamayı hedeflediğinden, 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Reformu'na göre yabancı dil dersi (İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinden birisi) ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlamak üzere onuncu sınıfa kadar zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca Anadolu liselerinin birinci sınıflarında daha yoğun olmak üzere İngilizce öğretim programı yer almaktadır. Bazı özel okullarda ise İngilizce öğretimi ana sınıfından itibaren başlamaktadır. Yüksek öğretim kurumlarında ise 1983 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nda yabancı dil öğretimi ele alınmış ve bütün üniversitelerde zorunlu hale getirilmiştir. Böylece genel olarak üniversitelerin birinci sınıflarında ortak zorunlu ders olarak İngilizce I ve İngilizce II dersleri okutulmaktadır.

Çetin (1983: 1), üniversite öğrencilerine yeterli düzeyde ve etkin bir şekilde İngilizce öğretirken öğrenme sürecini etkileyen çeşitli faktörler olduğunu belirtmektedir. Genel anlamda öğrenmeyi etkileyen etkenler çok çeşitli ve karmaşıktır. Öğrenme güdülere bağlıdır. Öğrenmede çocuğun gereksinme, ilgi ve güdülerinden hareket etmek gerekir. Ayrıca bireyin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal güdülere; kaygı düzeyi; göz ve kulak gibi duyu organlarının sağlığı; amacı, ilgisi, dikkati, isteği ve istenci öğrenmeyi etkilemektedir (Binbaşoğlu, 1995: 290).

Güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biridir. Güdü, organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Öğrencinin öğrenmeye hazır hale gelmesi için yeterince güdülenmesi gerekir. Öğrenmeye karşı ilgi geliştirmek için de çok önemli bir neden gerekmektedir (Selçuk, 2001: 211). Öğrenciler genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenmektedir. Öğrencilerin ilgilerini çekmek ise, onların ilgi alanlarını bilmekle mümkün olmaktadır. Açıkgöz (1995: 236)'e göre, öğrencilerin güdüsüzlüğü sınıflarda yaşanan en önemli sorunlarda biri olma özelliğini sürdürmektedir. Öğretmen öğrencileri güdüleyememenin sıkıntısını yaşamaktadır, çünkü güdü çok çeşitli etkenlerden etkilenen karmaşık bir yapıdır.

Gardner (1985), Sosyo-Eğitim Modeli ile bireysel faktörlerle toplumsal genel özelliklerin ikinci dil öğrenimindeki etkileşimlerini açıklamakta ve öğrenci başarısında ise güdülenme ve yeteneğin önemini vurgulamaktadır. Güdülenme, öğrenme durumu- yani öğretmen ve derse ilişkin tutumlar ile öğrencinin ikinci dilin kültürünü algılama biçimini gösteren birleşmeyi içermektedir.

Gardner'ın İkinci Dil Öğrenimine İlişkin Sosyo-Eğitim Modeli (sadeleştirilmiş) aşağıdaki gibidir:



**Şekil 1.1. Gardner'ın İkinci Dil Öğrenimine İlişkin Sosyo-Eğitim Modeli (sadeleştirilmiş)**

Kaynak: Cook, 1991,128

Başarı, güdülenme ve yeteneğe; güdülenme ise entegre oluş ve tutumlara dayanmakta ve her biri diğerine yol açmaktadır (Cook, 1991: 128).

Öğrenme güdülere bağlıdır. Kişinin fizyolojik, psikolojik ya da toplumsal güdüleri, öğrenmeyi yönlendiren ve kalıcılığı sağlayan bir güce sahiptir

(Binbaşıoğlu, 1995: 290). Ellis (1977: 75) ise güdülenmenin öğrencinin ikinci bir dil öğrenme çabasının derecesini etkileyen tutum ve duyuşsal özelliklerden etkilendiğini belirtmiştir. Olumlu tutum ile öğrencinin dil öğrenmedeki başarısı doğru orantılıdır.

Clement, Gardner ve Symthe (1977), tutum ile performans arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin dile ilişkin tutumları ve yüksek güdülenmeleri ile dersteki başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Diğer taraftan Gürel (1986), öğrencilerin akademik benlik tasarıları ve tutumları ile İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okula ilişkin tutum ile başarı arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, okula ilişkin tutum dereceleri yüksek ya da orta olan öğrenci gruplarının İngilizce başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Akademik benlik tasarımları orta ya da yüksek olan grupların İngilizce'deki başarıları anlamlı düzeyde farklılıklar göstermiştir.

Selçuk (1997)'un yapmış olduğu araştırma sonucu ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları, cinsiyete ve ekonomik düzeye göre farklılaşmaktadır. Anne baba öğrenim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin tutumları cinsiyete ve anne baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterirken ekonomik düzeyin öğrencilerin tutumlarını etkilemediği saptanmıştır.

Eşyalara, kurumlara, düşünce sistemlerine, kişilere, ülkelere yönelik çeşitli tutumlarımız vardır. Tutumlarımızın bazıları olumlu, bazıları olumsuzdur. Herhangi bir marka televizyonun , piyasanın en iyi televizyonu olduğu, ya da herhangi bir ülkenin kötü olduğunu ileri sürmemize yol açan özelliğimiz, bu objelere ilişkin tutumlarımızdır (Dökmen, 1996: 111). Günlük hayatımızda, insanlarla kuracağımız dostluklarda ya da kavgalarda ve öğrenmelerimizde tutumlarımızın etkisi büyüktür. Günümüzün çağdaş eğitim programlarında da öğrencilerin neyi öğrendiklerinden çok, neyi öğrenmek istediklerine önem verilmektedir. Böylece, Bloom (1995: 86)'un da ifade ettiği gibi bir öğrenme ünitesine heyecan ve belirgin bir ilgiyle katılan öğrenciler, bu üniteyi çok daha kolay öğrenebilmeli ve diğer koşullar eşit kalırsa, bu

öğrenciler eldeki üniteyi aynı üniteye heyecansız olarak ve açık bir ilgisizlikle giren öğrencilerden hem daha çabuk hem de daha yüksek bir düzeyde öğrenebilmelidirler.

İngilizce öğreniminde derse ilişkin istek ve heyecan çok önemlidir. İngilizce derslerine olumlu duygularla giren öğrencilerin yanında olumsuz duygulara sahip öğrenciler vardır. Bu durum öğrencinin başarı düzeyini etkilemektedir. Stern (1983: 373), dil öğreniminde özellikle güçlü olumlu ve olumsuz duyguların önem taşıdığını ve öğrencilerin derse ilişkin duygu ve isteklerini dil derslerine katılma istekleriyle gösterdiklerini belirtmektedir.

Gardner ve Lambert (1972), tutum ile dil öğrenimi arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlar ve tutumu, ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde güdülenmeyi sağlayan bir unsur olarak tanımlamışlardır. Tutum, yani çeşitli amaçlarla dili öğrenme isteği ve bu amaçlarını çeşitli düzeylerde izlemesi öğrenciyi başarıya ulaştırmakta ya da başarısına engel olmaktadır (Gardner ve Lambert, 1972: 192). Cook (1991)'a göre, öğrencilerin dil dersine ilişkin tutumları dil öğreniminde etkilidir. Derse ilişkin duygular ve heyecan düzeyi ile ölçülebilen öğrenme ortamına ilişkin öğrenci tutumları, öğrencilerin güdülenmesini etkilemektedir.

Morello (1988) tarafından yürütülen bir çalışma sonucunda ise dil öğrenmenin gereğine inanan bir öğrencinin dil öğreniminde üstün performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci dile ilişkin olumlu tutumun hedef belirlemeyle ilgili olduğu tespit edilmiş ve ulaşmaya çalıştıkları hedefin güçlüğünün farkında olan öğrencilerde olumlu tutum gözlenmiştir.

Etkin bir öğretmen, sınıftaki etkinlikleri yürütüp öğrencilerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılamamanın yanında öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. Öğrencilerin öğrenmelerine verilen olumlu duyuşsal destek başarıyı artırmakta ve okula uyum sağlamış öğrenciler hedeflenmektedir (Chastain, 1988: 167). Öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirmeye gereken önem verilirken, öğrencilerin duygularını içeren duyuşsal özellikleri ihmal edilmektedir. Songün (1999: 64), sınıfta etkin olmak isteyen bir öğretmenin, öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin yanında duygu ve heyecanlarına önem vermesi gerektiğini ileri sürmektedir. Öğrencilerinin derse ilişkin duygu ve heyecanlarını olumlu hale getirmek isteyen öğretmenlerin onları birer duygusal varlık olarak görmeleri

beklenmektedir. Öğrencilerini nelerin ilgilendirdiğini ve onları nasıl canlı tutacağını bilen bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumları gözlenmektedir.

Küçüksüleymanoğlu (1997), araştırması sonucunda bazı kişilik özelliklerinin öğrencilerin İngilizce'ye karşı tutumlarını etkilediğini saptamıştır. Bu durum öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgi ve isteğini artırma açısından önem taşımaktadır.

Yang ve Lau (2003)'nun Hong Kong'da ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrendikleri ortamlar ile ikinci ve üçüncü sınıflarda öğretilen İngilizce derslerinden memnun oldukları ve İngilizce öğrenmeyi önemli buldukları görülmüştür.

Günümüzde inanç ve tutumların ölçülmesi oldukça önem kazanmıştır. Tutum, inanç ve kanaatleri bilme yoluyla insanların davranışlarını önceden kestirip kontrol etmek mümkündür (Arslantürk, 1999). Eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında ise öğrencilerin tutumlarını dikkate almanın gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin tutumlarını ölçme yoluyla derse ilişkin duygu, düşünce ve davranışları öğrenilmektedir. Böylece öğrencilerin olumsuz tutumlarını tespit edip nedenlerine ulaşarak derse karşı olumlu duygular geliştirilebilir. Kağıtçıbaşı (1979: 100), tutumların davranışı meydana getiren etkenlerden biri olduğunu ve davranışları daha iyi tahmin etmek için tutumların ölçülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Dil öğretiminde başarı sağlamak için eğitimcilere, özellikle program geliştirme uzmanlarına büyük görev düşmektedir (Selçuk, 1997: 7). Günümüzün eğitim programlarında öğrencilerin neyi öğreneceklerinden çok, neyi öğrenmek istediklerine önem verilmektedir. Bu yolla yabancı dil öğrenen öğrencilerin derse ilişkin duyguları olumlu yönde gelişmekte ve başarıları artmaktadır.

Çoğu tutum, daha önceden planlanmış bir öğretim programından ziyade tesadüfen öğrenilmektedir. Birey doğuştan itibaren tutumlarını oluşturduğu bir çevre içindedir ve zamanla çevresindeki fert ve nesnelere karşı tutumları oluşmaktadır. Çocuk genellikle aile içerisinde paylaşma, sözünde durma, yardımseverlik ve

dürüstlük gibi tutumları ve arkadaşlarından ise işbirliği, yarışma, uzlaşma, adil davranma, kavga etme ve öç alma gibi tutumları kazanmaktadır (Gagne, 1985: 220). Bununla birlikte, sosyal çevre içerisinde tesadüfi olarak kazanılan tutumların yanı sıra bazı tutumların da okullarda öğrenilebileceği düşünülmektedir.

Kişilerin tutumları zaman içinde değişebilir. Fakat küçük yaşlardan itibaren birtakım kulaktan dolma bilgilerle oluşan kalıplaşmış tutumları değiştirmek kolay değildir. Özellikle insan topluluklarına yönelik olumsuz kalıplaşmış tutumlar durağandır. Çoğu kavgalarda, kalıplaşmış tutumlar rol oynamaktadır. Tarih boyunca kimi ülkelerde zaman zaman azınlıklara - örneğin Zencilere, Çinlilere, Yahudilere, Türklere ..... - karşı olumsuz tutum beslenmesi, insanlığın üzerinde ağır bir yük olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1976: 112). Tutumlar ne kadar güçlü ise değiştirmek de o kadar zor olmaktadır.

Oysa okullarda öğrencilere bilişsel ve psikomotor becerilerin yanı sıra milli değerleri paylaşma, tarihi eserlere değer verme, kültürün ortak değerlerini benimseme, okula, derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi duyuşsal özelliklerin kazandırılması gerekmektedir. Öğrenme ürünü olarak ortaya çıkan duyuşsal öğrenmeler genellikle kasıtsız olarak kendiliğinden meydana gelmektedir. Okullarda farkında olmadan bir araya gelen iki uyarıcı duyuşsal özelliklerin kazanılmasına neden olabilmektedir. Örneğin, öğretmenini sevmeyen bir öğrenci derse, hatta okula karşı da olumsuz duygular geliştirebilir. Buna karşın öğrencilerin hoşuna giden yaşantılar sağlayan öğretmenler, öğrencilerin okulu ve dersi sevmelerini sağlayabilir. Öğrenciler bu yolla okul içinde çeşitli objelere karşı duyuşsal özellikler geliştirmektedirler. Bunlar genellikle planlı eğitimin yan ürünleri olarak ortaya çıkmaktadır (Erden ve Akman, 1997: 226-228 ).

Selçuk (1997: 10)'un da belirttiği gibi, eğitim alanında öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirmede ve ölçmede oldukça zengin yaşantılara sahip olunmasına karşın, öğrencinin duygularını içeren duyuşsal özellikleri yıllarca ihmal edilmiştir. Bu araştırmada duyuşsal özellikleri oluşturan öğrencinin öğrenilecek birime ilişkin ilgisi, tutumu, ve akademik özgüveninden tutumun incelenmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları tespit edilip öğrenim görmekte oldukları anabilim ve ana sanat dalı, cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise,

İngilizce öğrenme amaçları ve ders ile sınava hazırlanmak dışında haftalık İngilizce çalışma saatlerine göre tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece, İngilizce öğretimine yönelik uygun yöntemler tartışılarak eğitim programlarımızın geliştirilmesine katkıda bulunulacağı beklenmektedir.

Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi'nin tüm bölümlerine kayıtlı I. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarından oluşan araştırma problemine ilişkin veriler ile araştırmanın değişkenlerini oluşturan alt problemlere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanıp geliştirilen İngilizce tutum ölçeğinden elde edilmiş ve araştırma verileri SPSS 11.0 bilgisayar paket programında çözümlenmiştir.

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının bilinmesinin başarılarının artırılması açısından son derece önemli olduğu ve yabancı dil programlarının hazırlanmasında öğrenci tutumlarıyla ilgili elde edilen verilerin analizinden yararlanılması düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde tutumla ilgili bilgiler sunulup problem durumu tartışılmakta, araştırmanın amaç ve önemi üzerinde durulmaktadır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve üzerinde durulmaktadır. Üçüncü bölümde yöntem ve araştırma modelinden bahsedilmekte; dördüncü bölümde bulgular ve değerlendirmeye yer verilmekte; son olarak beşinci bölümde ise sonuç, öneriler, kaynakça, ekler ve özgeçmiş yer almaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Öğrencilerin birçok derse isteyerek katılmadıkları gözlenmektedir. Bu ise öğrenciyi başarısızlığa götürmektedir. Öğrencilerin başarısızlıklarını en aza indirmek için o dersle ilgili tutumlarını bilmek gerekir. Duyuşsal özelliklerden olan tutum, bireylerin kendisi, başka bireyleri, başka nesnelere, olaylar ya da sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleridir. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz tutumlar öğrenmeye ket vurur. Başarı ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma, öğrencilerin o derse yönelik tutumu ile öğrencinin o derste başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Bir taraftan yabancı dil bilen insan kaynağına olan gereksinimin giderek artması, diğer taraftan bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin küreselleşme aracılığıyla tüm dünyaya yayılması İngilizce başta olmak üzere en az bir ya da birden fazla yabancı dil öğretimini her düzeydeki öğretim kurumunda öncelikli hale getirmiştir.

Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en büyük sorun, öğrencileri güdüleyip, yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak dil öğrenimini kolaylaştırmaktır. Öğrenci yabancı dili sevmediği, onu kazanmak istemediği, onu öğrenmeyi bir amaç olarak görmediği ve ona değer vermediği sürece en yetenekli öğretmenler, en etkili öğretim yöntemleri ve en iyi materyallerle bile başarılı olamayacaktır (Gürel, 1986: 6). Bu nedenle yabancı dil öğretmenleri bugüne değin yeteri kadar önem vermedikleri duyuşsal faktörlere artık gerekli önemi vermek zorundadırlar (Vallette ve Risict, 1972: 96).

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amacı ve derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saati değişkenleriyle birlikte nasıl değiştiğinin belirlenmesi ve uygulanan yabancı dil programının daha etkili hale getirilmesi için öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil öğrenimine önem veren birçok gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermektedir. Türkiye’de hemen tüm öğretim kurumlarında en az bir ya da birden fazla dilin öğretimi öngörülmekte ve yabancı dil öğretimi zorunlu ders olarak ilköğretimden üniversiteye kadar okul programlarında yer almaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve uğraşa karşılık, elde edilen sonuçların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. İlköğretimden yüksek öğretim kurumlarına kadar yabancı dil derslerine devam eden öğrencilerin çoğu yeterli ölçüde yabancı dil öğrenememektedir. Diğer taraftan gelişmiş ülkelerin çoğunda ortaöğretim mezunu bir öğrenci birden fazla yabancı dil öğrenmektedir. Bu

durum ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin ne kadar yetersiz ve yanlış olduğunu göstermektedir.

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde en çok öğretim yöntemleri, ders kitapları, öğretim materyallerinin eksikliği, öğrenme yaşı ya da dil yeteneği gibi faktörler üzerinde durulmuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin öğretim sürecine katılımında duyuşsal özelliklerin oldukça önemli bir yeri vardır. Öğrencinin sürece katılımı için olumlu duygulara sahip olması gerekir.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde sadece bilişsel özelliklerin değil, aynı zamanda duyuşsal özelliklerin de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bloom'un yaptığı bir araştırmada, bireylerin öğrenmeleri arasındaki farklılıkların yaklaşık dörtte birinin kaynağının duyuşsal özelliklerden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin duyuşsal özellikleri bilmek istemelerinin temelinde öğrencilerin davranışlarını önceden kestirme ve kontrol etme isteği vardır. Böylece duyuşsal giriş özelliklerinden tutumu saptama yoluyla eğitim programlarımızı geliştirip öğrencilerin daha başarılı olmalarına katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

Tutumlar, öğrencilerin okul öğrenmeleri ile davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin dikkate alması gereken çeşitli öğrenci tutumları vardır (Klausmeier, 1985). Bunlar öğrencinin öğretmene, okulun sosyal yapısı ile atmosferine, okuldaki derslere, öğrenmeye, akranlarına ve genel anlamda okullaşmaya yönelik tutumlarıdır.

Öğretmenin sınıfta öğrencilerle ve yine ders dışında öğrenci ve velilerle olan ilişkileri öğrenci tutumlarını oldukça etkilemektedir. Birçok öğretmen derslerinde sadece bilgiye odaklanıp öğrencilerin birer duygusal varlık olduklarını unutarak tutumları göz ardı etmektedir.

Öğretmen, iki açıdan öğrencinin geliştirdiği tutumla ilgilenmektedir. Birincisi, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamasıdır. Bu amaçla öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimseyerek öğrencilerin özelliklerini çok iyi tanımak zorundadır. İkinci olarak, öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirmesidir. Bunun için de öğretmen öğrenme yöntemlerinden yararlanarak öğrencinin tutumunu değiştirebilir. (Ülgen, 1994: 85)

Öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen rolü büyüktür. Öğrencinin dersteki akademik başarısı, sahip olduğu çeşitli tutumlarla ilişkili olduğundan öğretmenin öğrencilerinde olumlu tutum geliştirmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlerle birlikte nasıl değiştiğini belirlemek ve pozitif tutum geliştirmelerine ortam sağlayacak olanaklar sunmak amacıyla çözüm önerileri geliştirmek oldukça önemlidir. Elde edilen veriler ışığında İngilizce öğretimini daha iyiye götürecek çözüm önerileri ile yabancı dil öğreniminde başarıyı artıracak yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi beklenmektedir.

### **1.3. Araştırmanın Sayılıları**

1. Kişisel bilgiler anketi, İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği ve görüşme yoluyla toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara doğru ve içten cevap vermişlerdir.

3. Araştırmanın örneklemi, evreni temsil etmektedir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

1. 2004-2005 öğretim yılında S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören I. sınıf öğrencileri ile,

2. Öğrencilerin cinsiyeti, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun olduğu lise, İngilizce öğrenme amacı ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık olarak İngilizce'ye ayırdığı zaman ile,

3. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi ile sınırlıdır.

### **1.5. Tanımlar**

**Güdülenme:** Davranışı harekete geçirip yön veren ve sürdüren içsel bir durum (Woolfolk , 1998: 372)

**İngilizce dersi:** Üniversitelerin lisans programlarında özellikle I. sınıfta İngilizce I ve İngilizce II olmak üzere haftada dört saat olarak verilen ortak zorunlu ders

**Tutum:** Tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968).

### 1.6. Kısaltmalar

**A.L. :** Anadolu Lisesi

**A.Ö.L. :** Anadolu Öğretmen Lisesi

**F.L. :** Fen Lisesi

**G.L. :** Genel Lise

**İ.D.Y.T.Ö. :** İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği

**M.L. :** Meslek Lisesi

**Ö.L. :** Özel Lise

**S.D.Ü. :** Süleyman Demirel Üniversitesi

**SPSS :** Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

**T.L. :** Teknik Lise

### 1.7. Problem Cümlesi

Yapılan araştırmada “Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları (cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise, İngilizce öğrenme amacı, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saati değişkenlerine göre) nelerdir?” sorusuna çözüm bulmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### 1.8. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının öğretim türleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının İngilizce'yi öğrenme amaçları ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının derse ve sınava hazırlanmak dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Tutum

Hem psikolojik hem de sosyolojik bir açıklayıcılığı olan tutum kavramı, sosyal psikolojinin en önemli konularından biridir. Bunun nedeni, hem sosyal algımız hem de davranışlarımızı etkilemeleridir. Tutumlar, psikolojik bir oluşum içinde ve toplumsal değer, norm ve ilişkilerin etkisiyle oluşur.

Toplumsal bir varlık olarak birey davranışlarını, özellikle diğer bireylerle olan ilişkilerini düşünsel örüntü doğrultusunda gerçekleştirir. Örneğin, dürüstlüğü önemli olduğunu düşünen birinin gerek davranışları gerekse diğer bireylerle kurduğu ilişkilerinde dürüstlüğü gözlenmektedir. Sosyal psikolojide bu düşünsel örüntüye 'tutum' adı verilmektedir.

Tutumlar üzerinde sosyal rollerin etkisi vardır. Böylece bireyin kişiliği şekillenmektedir. Bir subay, ordunun kabul ettiği sosyal değerlere uygun tutumlara sahip olmaktadır. Kesin itaat isteyen otoriter örgüt, yüksek derecede tabakalaşmış bir sosyal sistem ve cesaret, metanet, devamlılık, sertlik, titizlik, kusurları hoş görme, duygusal olmama ve dayanışmayı temsil eden bir kurum olan orduda görevli subay sözü geçen özellikleri taşımaktadır (Krench ve Crutchfield; 1967: 98, Çevirenler: Güçbilmez, Onaranlar).

Tutum, davranış öncesi hangi yönde davranılacağını belirleyen bir iç durumdur. Bazı öğrenciler bazı derslere olumsuz tutum geliştirmişlerdir. O nedenle ilgili dersin çalışmalarını yapmak istemezler, isteksizce ya da zorla yaparlar (Fidan, 1996: 80). Öğrencilerin olumsuz tutumlarını olumlu hale getirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öncelikle mevcut tutumların incelenmesi gerekmektedir.

##### 2.1.1. Tutum Tanımları

Tutum ile ilgili olarak literatürde değişik tanımlar bulunmakla birlikte, en çok kabul gören tanım Smith (1968) tarafından yapılmıştır:

Tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968).

G.W. Allport, tutumu şöyle tanımlamaktadır: “Tutum bireyin objelere (nesnelere) ve durumlara karşı tepkileri üzerinde yöneltici ve dinamik etki yapan ve geçirilen tecrübelerle örgütlenmiş duygusal ve zihinsel istidat ya da eğilimdir” (Allport, 1935: 810).

Baron ve Bryne’a göre (1977: 95), tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yönlerini ya da nesnelere konu edindir.

Gardner işlevsel bir bakış açısıyla tutumu, bireyin inanç ve düşüncelerine dayalı olarak belirli bir nesne ya da kavrama yönelik bir tepkisi olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1985: 9).

Aiken (1991: 303) tutumu ‘ belirli bir nesne, durum, kurum ya da kişiye yönelik öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilim’ olarak tanımlanmaktadır.

Ülgen’e göre (1994: 79) ise tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur.

Tutum, kişinin bir eşya, nesne, kişi veya olaylara karşı olumlu ile olumsuz arasında değişen vaziyet alışıdır (Fidan, 1996: 80).

Tezbaşaran (1997: 19)’a göre, tutum kısaca bir tepkide bulunma eğilimidir.

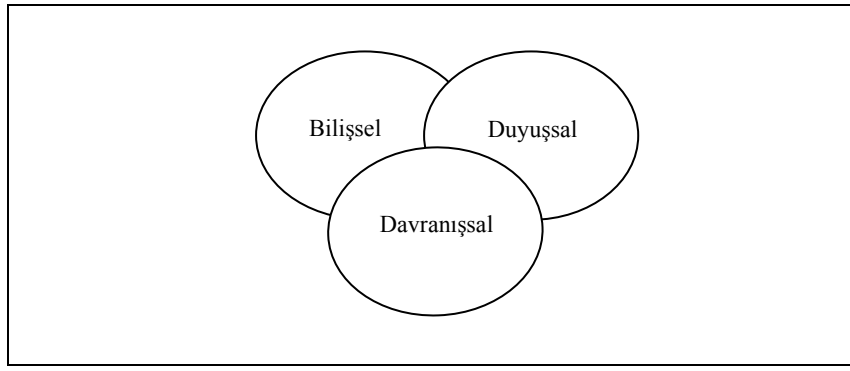
Tutum, Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelmektedir. Bugün ise tutum kavramı bir yapı olarak görülmekte ve doğrudan gözlenmese de, davranıştan önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden yapı olarak görülmektedir (Arkonaç, 1998: 170).

Bireyin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme yönünde davranmaya duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1998: 157).

Genel anlamda tutum, bireyin belli bir objeye karşı gösterdiği ön yargılı bir tepkidir. Tanımlara bakıldığında, tutumların birey ya da nesnelere ilişkin olarak geliştirildiği görülmektedir.

### 2.1.2. Tutum Bileşenleri

Tanımlar dikkatle incelendiğinde, bireyin bir objeye ilgili algılarını, duygu, inanç ve değer yargılarına dayanarak değerlendirdiği ve tutumun üç bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerdir.



**Şekil 2.1. Tutumun Bileşenleri**

Kaynak: Ülgen, 1994: 79

Belli bir tutum sahibi birey, söz konusu birey ya da objeye yönelik belli bir düzeyde tepki oluşturur. Tepki aynı zamanda bireyin aldığı kararı etkiler (Ülgen, 1994: 80). Örneğin, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere ‘Derslerde ev ödevi verilmesi uygun mudur?’ sorusu yöneltildiğinde ‘Ev ödevi yapmaktan nefret ediyorum.’(duygu), ‘Ev ödevlerini gereksiz buluyorum.’(düşünce), ‘Ev ödevlerinin çoğunu yapmıyorum.’(davranış) şeklinde cevaplar alınabilmektedir.

#### 2.1.2.1. Bilişsel Bileşen

Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin o tutum objesi hakkında sahip olduğu bilgi, inanç ve düşüncelerini kapsamaktadır. Bir öğrencinin çağa ayak uydurmak için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmesi; bir kimya öğretmenin kimya dersinde verilen ev ödevlerinin öğrencilerin düşünce gücünü geliştirdiğine inanması

ve Ahmet'in kadınların çalışmasının sakıncaları hakkında belirttiği fikirler bilişsel tutuma verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır.

Tutum belirten her cümle bir önermedir. Örneğin 'İtalyanlar makarnacıdır' dediğimizde, doğru ya da yanlış olsun bir önerme ortaya koymuş oluruz. Tutularımızın düşünce boyutunu oluşturan bu önermeler, duygularımızı ve davranışlarımızı yönlendirme gücüne sahiptir (Dökmen, 1996: 111).

### **2.1.2.2. Duyuşsal Bileşen**

Bir tutumun duyuşsal bileşeni, tutum objesine yönelik duygular ile ilişkili gözlenebilen duygusal tepkileri (kalp çarpması, terleme, heyecanlanma, vb.) kapsar (Kağıtçıbaşı, 1985; Triandis, 1971). Başka bir ifadeyle tutumun ihtiva ettiği duygu unsuru, bireyin o objeden hoşlanması ya da hoşlanmaması, onu sevip sevmemesi durumudur. Bireyin tutum objesiyle ilgili iyi ya da kötü duyguları, o objeye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Triandis, 1971). Örneğin, çağa ayak uydurmak için İngilizce öğrenmenin gerekli olduğunu düşünen bir öğrenci, İngilizce dersine ilişkin iyi duygular beslemekte ve İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmektedir. Araba kullanmaktan korkan Sedef'in araba kullanmaya yönelik ilgisi olmamakta ve bu nedenle araba kullanmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirmektedir. Bir diğer örnek ise İnternet aracılığıyla arkadaşları ve kuzenleri ile iletişim kurmayı seven Leyla'nın İnternet kullanmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesidir.

### **2.1.2.3. Davranışsal Bileşen**

Bir tutumun davranışsal bileşeni, tutum objesine yönelik bir davranışta bulunmaya hazır olmayı ve o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm sözel ve sözel olmayan davranışları kapsar (Kağıtçıbaşı, 1985; Triandis, 1971). Kadınların çalışmasına karşı çıkan Ahmet'in karısını çalıştırmaması, arkadaşına da karısını çalıştırmaması için öğüt vermesi; İngilizce dersini seven Şule'nin İngilizce hikaye kitapları okuması, İngilizce oyunlar oynaması ve üniversitede Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan Ramazan'ın tiyatroya olan ilgisi nedeniyle tekrar üniversite sınavına girip tiyatro bölümünü kazanması gibi örnekler verilebilir.

Yukarıda verilen örneklerden anlaşıldığı gibi, bireyin davranışlarını düşünce ve duyguları şekillendirmektedir. Tutum objesine yönelik olumlu düşünce ve duygulara sahip bir bireyin davranışları da o yönde gelişecek, olumsuz düşünce ve duygular ise davranışı aksi yönde etkileyecektir.

#### **2.1.4. GÜDÜLENME VE TUTUM**

Genellikle bir öğretmenin sınıftaki öğrencilerle bire bir ilgilenmesi güçtür. Oysa dil öğrenimi, bireysel bir süreçtir. Psikologlar tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil öğrenimleri arasında bireysel farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ikinci dil öğrenen öğrencilerini çok yönlü tanımaları gerekmektedir. Bunun için öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları belirlemeye ihtiyaç duyarlar. İkinci dil öğreniminde bireysel farklılıklara yol açan etmenlerden biri de güdülenmedir.

Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder (Selçuk, 2001: 211). Güdüler, bir bakıma hareketlerimize yol açan içsel psikolojik nedenlerdir. Örneğin, matematik derslerindeki davranışların geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencinin matematikte hedef alınan bilgileri edinmeye, becerileri kazanmaya istekli olması gerekir (Turgut, 1992: 156). Buna bağlı olarak, öğrenci derste işlenen konuları çok iyi dinleyip derste verilen ödevleri zevkle yapar.

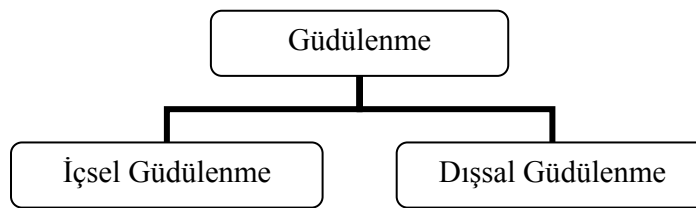
Güdü, organizmayı belirli tepkiler bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Woolfolk (1998: 372) güdülenmeyi, ‘davranış hareketine geçirip yön veren ve sürdüren içsel bir durum’ olarak tanımlamaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir birey, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir, bireyin öğrenmeye karşı ilgisinin gelişmesi için onu öğrenmeye sevk edecek çok önemli bir neden olması gerekir. Bireyler genellikle merak ettikleri ve ilgilerin çeken konuları daha çabuk öğrenirler (Selçuk, 200: 212).

Güdülenmenin bir kişi ile bir durum arasındaki etkileşimin sonucu olduğu ve kişilerin temel güdülenmeye yönelik dürtüleri açısından farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Örneğin, bir kişi bir macera romanını bir oturda okuyup bitirebilirken,

bir ders kitabının başında 20 dakikadan daha fazla kalamayabilir. Sonuçta kişinin içinde bulunduğu durum önemlidir. Güdülenme kavramı incelenirken, güdülenme seviyesinin hem kişiler arasında hem de kişilerin değişik zamanlarında farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Gülten, 1999: 5).

#### 2.1.4.1. Güdülenme Türleri

Güdülenme genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki temel gruba ayrılmaktadır.



**şekil 2.2. Güdülenme Türleri**

Kaynak: Reece & Walker, 1997, alıntıl原因 Ergün, 2003

##### 2.1.4.1.1. İçsel Güdülenme

İlgi, merak, ihtiyaç ve hoşlanma gibi kişisel faktörlerden kaynaklanan güdülenmeye içsel güdülenme adı verilmektedir (Woolfolk, 1998: 373). İçsel etkenler daha çok öğrenme ve başarmayla ilgili tutumlarımız, ilgilerimiz, dikkat düzeyimiz ve kişilik özelliklerimiz gibi içsel sebeplerle ilgilidir (Erdem, 2005: 230). İlköğretim 4. sınıf ğrencisi Ahmet okuldan eve döndükten sonra diğer derslere göre Matematik dersine daha çok çalışmaktadır, çünkü dersi sevmektedir ve hiç kimse onu çalışması için zorlamaz. Benzer şekilde, ileride akademik kariyer yapmak isteyen niversite birinci sınıf ğrencisi Ayşe ise İngilizce dersini dört gözle beklemektedir.

Genel olarak öğrencilerin okul, sınıf ortamı ve ğretmeni sevmeleri içsel güdülenme açısından önem taşır. Ergün (2003: 117)'e göre ise öğretmenin derse başlamadan önce kazandırılacak davranışları, geçmişte karşılaşılan bir problem ya da öğrenciler için anlamlı bir yaşantı ile ilişkilendirmesi içsel güdülenmeyi artırabilir.

Ayrıca öğretilecek konunun gelecekte öğrencilere ne gibi yararlar sağlayacağını söylemesi de içsel güdülenmeyi harekete geçirir.

Sonuç olarak, ilgi, merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu gibi bireysel tercihler yoluyla içsel güdülenme gerçekleşmektedir. İçsel güdülenme, kısaca bir şey yapmak zorunda kalmadığımız zamanlarda biz yapmaya güdüleyen şeydir (Raffini, 1996: 3, alıntılan Woolfolk, 1998: 374).

#### **2.1.4.1.2. Dışsal Güdülenme**

Dışsal güdülenme, bir görevin yerine getirilmesi ya da etkinliğin tamamlanmasında başka bir birey tarafından sağlanan ödüllerden kaynaklanan güdülenmedir. Ergün (2003: 117), ödül, ceza, takdir edilmek, baskı, rica, sevilme ve kabul görmek gibi dışsal uyarıcıların dışsal güdülenmeye yol açtığını belirtmektedir. Dışsal güdülenmede birey görev ya da etkinlikten neler kazanacağıyla ilgilenmektedir. Bir derse sadece not için çalışan bir öğrenci derse gerçekte hemen hemen hiç ilgi duymayabilir. Öğrencilerin yaptıkları ödevlere paraf atmak, doğru yanıt veren öğrenciye gülümsemek ya da okul birincisi olan bir öğrenciye plaket vermek dışsal motive araçları arasında sayılabilir. Kısaca, dışsal güdülenme bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bu etkiler, ödül, ceza, takdir etme, baskı, rica, sevilme ve azarlama olabilir.

Yapılan araştırmalar, öğrenci davranışlarının iyileştirilmesi ve çalışmaların daha başarılı olması için öğretmenlerin övgü ve ödül kullanmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerde olumsuz tutum oluşturan, öğretmenleri ile ilişkilerini zedeleyen ceza olgusuna kıyasla övgü ve ödülün daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmalar, cezanın yalnızca yanlış davranışı durdurmada etkili olduğunu, olumlu davranış geliştirmede etkili olmadığını bunun yanı sıra öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Cook (1991: 72), ikinci dil öğrenimindeki bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir. Öğrenciler ayrı ayrı ele alındığı zaman yaş, yetenek, öğrenme stili ve diğer birçok kişisel özelliklerinde farklılık görülmektedir. İkinci dil edinimini etkileyen dil yeteneği gibi bilişsel yetenekler dışında güdülenme de ikinci dil öğrencisinin dil öğreniminde gösterdiği gayretin derecesini etkilemektedir.

Gardner ve Lambert'a göre temel olarak birleştirici ve işlevsel olmak üzere iki tür güdülenme vardır (Gardner ve Lambert, 1992; Gardner, 1985).

Birleştirici güdülenmede öğrenciler belirli bir ikinci dili, o dili konuşan insanlar ve kültürleriyle ilgilendikleri için öğrenmektedir. Öğrenci, o dile ait kültürü ne kadar çok beğenirse – başka bir deyişle, edebiyatını okur, tatil için o ülkeye gider, dil pratiği yapmak için fırsat arar ve benzeri davranışlarda bulunursa- ikinci dil derslerinde o kadar başarılı olur. Kısaca, öğrenci yabancı dil kültürünü benimseyerek o topluma katılma amacıyla yabancı dil öğrenir.

Diğer taraftan işlevsel güdülenmede ise öğrenci dil sınavını geçmek, daha iyi bir işe girmek ya da üniversiteye yerleşmek gibi bazı amaçlara yönelik olarak ikinci dil öğrenmeye gayret etmektedir. Avrupa'da gençlerin ikinci dil öğrenme nedenleri üzerine yapılan bir araştırmada, gençlerin % 29'unun iş imkanlarını artırmak, % 14'ünün hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamak, çalışmak ya da eğitim görmek ve % 51'inin ise kişisel ilgi nedeniyle güdülendikleri ortaya çıkmıştır (Commission of the EC, 1987, alıntılan Cook, 1991: 73). Bu durum, öğrencilerin yabancı bir dili bir amaca ulaşmak için kullandıklarının bir göstergesidir.

Rod Ellis (1997: 75, 76) ise, birleştirici ve işlevsel güdülenmenin yanında içsel güdülenme ve sonuçsal güdülenmeden bahsetmektedir.

İçsel güdülenmede öğrenci, özel ilgi ve merak nedeniyle ikinci dili öğrenmeyi istemektedir. Böylece güdülenme için ilgi ve merakın uyandırılıp sürdürülmesi gerekir. Öğrencinin bu türden bir güdülenmesi, öğrencinin ilgisine ve sınıf içinde yapılan etkinliklerde kendini nasıl hissettiğine bağlı olarak düşebilir ya da yükselebilir.

Sonuçsal güdülenmede ise başarı ile güdülenme arasındaki ilişki önem taşımaktadır. Güdülenmiş bir öğrenci, ikinci bir dil öğreniminde başarı gösterir. Diğer taraftan güdülenme öğrenme sonucu oluşur. İkinci dil öğreniminde başarılı olan bir öğrencinin öğrenme isteği artmaktadır. Örneğin, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan bir birinci sınıf öğrencisinin İngilizce vize sınavından aldığı 90 puan, onun öğrenme isteğinin artırıp derse daha çok katılımını sağlayabilir.

### 2.1.4.2. Tutum ile Güdülenme Arasındaki İlişki

Tutum ve güdülenmenin yabancı ya da ikinci dil ğrenimindeki rolü ile aralarındaki ilişki birçok dilbilimci tarafından araŐtırılmıŐ ve tutumların dil öğreniminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece tutumların öğrencinin tam uyumunu destekleme boyutunda güdülenmeyle ilişkili olduğu anlaŐılmıŐtır (Gardner, Smythe ve Clement, 1979: 315).

Tutumun güdülenme açısından dört ana fonksiyonu vardır (Arkonaç, 1998: 175-176).

Katz, ilk olarak tutumun egoyu savunma iŐlevini ortaya koymuştur. Tutum bireyin kendi belleğine ya da kendi yesi olduğa gruba yönelttiği olumsuz hislerini diğer birey ve gruplara yansıtmasına imkan tanıyarak kişiyi bu olumsuz hislerin yakıcı etkisinden kurtarmak işlevi görmektedir. Örneğin iŐinden mutsuz olan bir kişi iş hakkında beslediği negatif duyguları iŐsizlere yansıtarak bu rahatsız ruh halinden kurtulabilir.

İkinci olarak Katz, tutuma benliği gerçekleŐtiren ve değer ifade eden bir iŐlev yüklemiŐtir. Katz bu fonksiyonu ortaya koyarken bireyin kendi temel değerlerini yansıtın tutumları ifade etme eğiliminde olduğu varsayımından hareket etmiştir. Örneğin bürokratik kurumların Őeffaf, hızlı ve etkin bir biçimde iŐlemesini isteyen yolsuzluğun devlet içinde temel sorun olduğunu düşünen bir kimse devletin ŐeffaŐlaŐtırılması ve küçültülmesi, yolsuzluğun etkin bir denetim mekanizması ile engellenmesi doğrultusundaki görüş ve hislerini dile getirdiği zaman büyük bir tatmin yaŐar. Tutumun bu Şekilde dıŐa vurumu baŐkalarını etkilemekten çok, bireyin kendi tutarlılığını doğrulamaya yöneliktir.

nc olarak tutum bireyin ulaşmak istediği noktaya varmasında ya da kaçındığı bir Őeyden uzak kalmasında yardımcı rol oynarlar. Örneğin kişi dost olmak istediği bir kişi ile benzer tutumlar edinme yoluna giderek onunla benzeŐme eylemi sergiler.

Son olarak tutumların bireyin bilgi ihtiyaını karŐılama fonksiyonları vardır. Tutum bireyin dünyasını Őekillendirmesine yardımcı olur. İnsan çevresinde olup bitenlerin tümü ile ilgilendiğinde gerekli gereksiz ve çoğu zaman kullanmayacağı birçok bilgi ile karŐılaŐır. Bu bilgi edinme sürecinde daha önce edinmiŐ olduğumuz

tutumlar değerlendirmeye ve verileri sınıflandırmaya yardım ederler. Örneğin daha önceden iktidar olmuş ve görece ülkeyi iyi yönetmiş bir siyasal parti tekrar iktidar olduğunda yeni iktidarın ülkeyi en iyi şekilde yöneteceğini düşünür ve bu beklenti içinde hareket edersiniz bunda o siyasal parti hakkında daha önceden sahip olduğunuz tutum size yol gösterici olmuştur. Aynı şekilde sahip olduğumuz temel tutumlar dış dünyadan bizim iç dünyamıza gelen verileri değerlendirirken bir süzgeç vazifesi görürler ve onlardan temel tutumlarımızla uyumlu olanlarını kabul ederler.

Tutumların sahip olduğu bu işlevler bireysel bir nitelik taşırlar. Belirli bir düzene göre örgütlenmiş ve katı bir yapısı olan tutumlar bireysel farklılıklar ne düzeyde olursa olsun temel bir psikolojik işlevi yerine getirirler ve bireyin psikolojik halinin değişiminde ve davranış tarzlarının şekillenmesinde büyük rol oynarlar (Tolan vd., 1991: 266).

Öğrenci ve toplumun okula ve öğrenilen dile karşı tutumu, dil öğrenmenin gerekliliği, öğretmenin etkililiği ve öğretim yöntemleri gibi faktörler güdülenmeyi etkilemektedir. Gardner (1985: 1), güdülenmeyi dil öğrenme amacına ulaşmada başarılı olma istek ve çabası ile dil öğrenmeye ilişkin olumlu tutumun birleşimi olarak görmektedir.

İkinci dil konuşanlarına, ikinci dil öğrenimine, ikinci dil dersine ve ikinci dil öğretmenine ilişkin olumlu tutum güdülenmeyi artırır (Gardner ve Symthe, 1975). Başka bir deyişle, tutumlar güdülenme için gerekli olan duygusal temeli oluşturur. Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri tutumlar güdülenmeyi etkilemektedir. Böylece öğrencilerin yüksek güdülenmeye sahip olabilmesi için eğitim ortamları ve öğretim stratejileri belirlenirken öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri, zeka ve ilgileri dikkate alınarak öğrenme-öğretme ortamlarının çeşitlenme gereği ortaya çıkmaktadır.

Tutum ve güdülenmenin dil öğrenimindeki rolü üzerine yapılan temel araştırmalardan biri Lambert tarafından Kanada'da McGill Üniversitesi'nde ve daha sonra (bir diğeri) Gardner ve arkadaşları tarafından Western Ontario Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu hususta diğeri birçok araştırma yapılmasına rağmen, iki büyük kitap olarak sadece 1972 yılında Gardner ve Lambert'in "İkinci Dil Öğreniminde Tutumlar ve Güdülenme" adlı kitabı ile 1985 yılında Gardner'in "Sosyal Psikoloji

ve İkinci Dil Öğrenimi” adlı kitabı yayınlanmıştır. Bu kitaplarda genellikle dil öğrencilerinin hedef dil ve o dili konuşan topluluğa ilişkin sosyal tutum ve değerleri, güdülenmeleri gibi konular yer almıştır.

Tutum ve güdülenmeye yönelik ilk çalışmalar Montreal’da ve daha sonraki çalışmalar ise Amerika ve Filipinler’de (Gardner ve Lambert, 1972) yapılmıştır. Gardner’ın daha sonraki çalışmaları Kanada’da Fransızca öğrenen öğrencilerin tutumları ve güdülenmesi ile ilgilidir (Gardner ve MacIntyre, 1972). Gardner ve Lambert (1959, 1972) birleştirici güdülenme ile araçsal güdülenmeden bahsetmişler, zeka ve dil yeteneğinin yanı sıra birleştirici güdülenmenin dil öğreniminde başarı getirdiğini öne sürmüşlerdir.

Diğer taraftan Lukmani (1972) Hindistan’da Fransızca öğrenen Hintli öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araçsal nedenlerle dil öğrenen öğrencilerin birleştirici nedenlerle öğrenenlerden daha fazla güdülenmiş oldukları sonucu elde edilmiştir.

Burstall ve diğerleri (1975) İngiltere’de NFER (National Foundation for Educational Research - Ulusal Eğitim Araştırmaları Kuruluşu) için ilköğretim öğrencilerinin tutum ve başarıları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencinin bir önceki dönemde elde ettiği başarısı ile bir sonraki dönemde ortaya koyduğu tutumu arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermiştir (Aktaran, McDonough, 1986).

Burstall ve diğerlerinin yaptıkları çalışmalar sonucunda Gardner ve Lambert’in iddia ettiği gibi tutum ve güdülenmenin dil başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Burstall ekibi araçsal ve birleştirici güdülenme arasında fark bulamamıştır.

Sarıyyüpoğlu (2001) ise, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce’ye yönelik tutum ve güdülenmelerini değerlendirmek için uyguladığı anket sonucunda birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasında tutum ve güdülenme açısından anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin işlevsel güdülenmeye, yüksek güdülenme yoğunluğuna ve İngilizce öğrenme isteğine sahip oldukları saptanmıştır. Fakat öğrencilerin derslerle bağlantılı olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının, İngilizce öğrenme amacına yönelik tutumlarından

daha az olumlu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uluslararası iletişim dili olarak İngilizce öğrenmenin öneminin bilincinde olmakla birlikte öğrenme sürecine tam anlamıyla dahil olmadıkları sonucuna varılmıştır.

### **2.1.5. Tutumun Oluşması ve Değişmesi**

Günlük yaşamda tutum kavramı doğrudan gözlenememekle birlikte, davranıştan önce var olan ve davranışa yol açabilen bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Morgan (1961) bu konudaki yaklaşımını şöyle açıklamıştır:

Tutumları doğrudan doğruya gözleyemez, ancak bir bireyin yaptıklarından vardayabiliriz. Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, bir işadammın şirketini yaşatabilmek, bir politikacının seçimleri kazanabilmek için insanların olumlu tutumuna ihtiyacı vardır ve yine bu nedenle hepimiz çoğu kez karşılaştığımız insanların bize ilişkin tutumlarının olumlu olması için çaba sarfederiz (Morgan, 1961; Çeviren, Aydın, 1995: 363).

Benzer şekilde yabancı dil öğrenimini kolaylaştırabilmek için öğrencilerin olumlu tutumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse istekle katılmaları, dersin öneminin farkında olmaları ve ders dışında zaman ayırmaları şeklinde karşımıza çıkabilir. Bu nedenle tutumların oluşması ve değiştirilmesi son derece önem kazanmaktadır.

#### **2.1.5.1. Tutumun Oluşması**

Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılır. Temel olarak tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Böylece tutumlar zaman içinde değişme ve gelişme gösterir (Kağıtçıbaşı, 1979: 100, Tolan vd., 1991: 260). Başka bir ifadeyle tutumlar deneyimler sonucu edinilirler. Tutumlar, bireyin edindikleri bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştirmeleri sonucu meydana gelir. Tutum toplumsallaşma yoluyla kültürel olarak edinilir.

Araştırmalar tutum geliştirmenin tutuma etki eden faktörler bakımından yaşa göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. İlkokul dönemi ve özellikle okulöncesi dönemde ebeveyn etkisi ön plandadır. Kişisel ve sosyal faktörlerin önem kazandığı ergenlik döneminde ise akranların etkisi söz konusudur (Ülgen, 1994: 84).

Ayrıca bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde kitle iletişim araçlarının her yaşta bireyin tutum geliştirmesinde rolü vardır. Özellikle reklam, haber ve yazı dizileri belirli nesne ve bireylere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmemize ya da mevcut tutumlarımızı değiştirmemize neden olabilir.

Tutum, öğrencinin öğrenme ortamına, öğretmene, konuya ve kendisine bakış biçimidir. İyi bir öğretmenin genellikle dersin başlangıcında öğrencilerinin konuya, öğretmene ve öğrenme durumuna karşı olumlu tutum ve başarı beklentisi oluşturmalarını sağladığı gözlenmektedir (Ergün, 2003: 121). Öğretmen, kendisine karşı olumlu tutum oluşturmak için öğrencilerine samimi ve empatik yaklaşabilir ya da onlara ders dışında zaman ayırabilir. Konuya karşı olumlu tutum oluşturmak için konu başlangıcını oldukça ilgi çekici hale getirebilir ve kendisinin de konuya ne kadar ilgili ve istekli olduğunu gösterebilir. Öğrencilerin kendilerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak isteyen öğretmen, hedefler oluşturmalarına yardımcı olabilir, onları cesaretlendirerek öğrenmeye teşvik edebilir.

Tutumlar anlamlılık açısından toplumdan topluma ve bireyden bireye değişirler. Bireylerin çeşitli tutumlarının oluşmasında değer yargılarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bireyler değerli buldukları olaylara karşı kabul edici, değersiz buldukları olaylara ise reddedici tutum takınmaktadır. Örneğin, bir öğrenci için arkadaşlarının dürüst, samimi ve yardımsever olması önemli olabilir. Bu özellikleri taşımayan arkadaşlarına karşı olumsuz tutum takınarak onlarla arkadaşlığını sürdürmeyebilir.

### **2.1.5.2. Tutumun Değişmesi**

Başlangıçta öğrenilen tutumlar sonra birçok yönde değişebilirler. Örneğin, ilk karşılaştığımızda hiç hoşlanmadığımız bir insanı, zamanla daha iyi tanıyarak ona karşı olumlu tutum geliştirebiliriz. Öğrencilerin de tutumları zamanla olumlu ya da olumsuz yönde değişebilir. İngilizce'yi sevmeyen bir öğrenci değişen yeni bir öğretmen ve öğretim tekniğiyle bu derse karşı olumlu tutumlar geliştirebilir.

Tutum değişimi konusu, sosyal psikoloji çalışmaları içinde oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. Tolan vd. (1991: 276-7) tutum değişiminin ikna - uyum süreçlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Birey bazen ikna olur, bazen kendi kendini

ikna eder, genellikle grup baskısının etkisiyle tutumunu değiştirir. Çok güçlü ve yoğun tutumlarımızı çevresel ve kişisel zorlamalarla kolayca unutabilir ve değiştirebiliriz. Doğal olarak değişmeye çok dirençli tutumlarımız, başka bir ifadeyle saplantılarımız vardır. Birey, genellikle olayları kendi saplantılarını doğrulayıcı biçimde anlama eğilimindedir.

Tutumun değişebilmesi için tutum ile davranış arasında bir çelişkinin olması ya da önceki tutumla sonraki koşullar arasında bilgisel bakımdan farklılıklar bulunması gerekir. Bu durum, bireyin tutumu hakkında şüphe duymasına yol açar. Bir nesne hakkında eski ve yeni olmak üzere çelişen farklı iki duygu sahibi bir bireyde duygusal dengesizlik oluşur ve baskın olanı seçer. Fizik dersini sevmeyen Ahmet'in ikinci sınavdan yüksek not alması ve öğretmenin onu takdir etmesiyle derse ilişkin duygularında değişme olabilir. Böylece eski duygusunun yerini sevgi alır ve derse ilişkin olumlu bir tutum geliştirebilir.

Bireyin olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmek için tutumun öğeleri olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler üzerinde olumlu değişiklikler yapılması gerekir (Şahbaz, 1997). Örneğin, Hasan Bey'in ısrarla kent yaşamını beğenmediğini ve köy yaşamının sağlık açısından gerekli olduğunu söylemesi ve yıllarca köyünde yaşaması onun kent yaşamına dair olumsuz bir tutum sahibi olduğunu gösterebilir. Hasan Bey, kent yaşamını sağlık açısından zararlı bulmasına rağmen başka açılardan avantajlı görme (bilişsel); kent yaşamını beğenme (duyuşsal) ve kente taşınıp yaşamaya (davranışsal) ikna edilebilirse kent yaşamına ilişkin olumlu bir tutum geliştirebilir.

#### **2.1.5.2.1. Öğrenme Yolları ve Tutum**

Tutumlarımızın çoğu anne-baba, arkadaş ve çevremizdeki diğer insanlarla kurduğumuz iletişim sonucu öğrenilmektedir. Bazı tutumlar tek bir yaşantı sonucu hemen kazanılmakta ya da değiştirilmektedir. Diğer taraftan kimi tutumların değişmesi yıllarca sürebilmektedir. Tutum geliştirmede başlıca dört tür öğrenme yolu etkilidir: Klasik koşullama, edimsel koşullama, model alma ve özel bilgi kazanma.

Öğrenme-öğretme ortamlarında yaygın olarak klasik koşullama gerçekleşmektedir. Klasik koşullama ilkeleri duyuşsal ve duygusal özelliklerin

kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin klasik koşullama yoluyla tutum öğrenmeleri tesadüfen gerçekleşebilir. Tesadüfi öğrenmeyi bir örnekle açıklayabiliriz. Başlangıçta matematik dersi öğrenci için nötr bir uyarıcıdır. Daha sonra matematik problemlerini çözemeyen öğrenci başarısız olduğu için çevresindeki insanlar tarafından eleştirilir ya da cezalandırılır. Bu durum birkaç kez tekrarlandığında başarısızlık duygusu öğrencinin kaygı duymasına neden olur ve öğrenci matematikten nefret eder.

Diğer taraftan bilinçli olarak klasik koşullama yoluyla olumlu tutum oluşturulabilir. Olumlu tutum kazandırmak için klasik koşullama ilkelerinin etkili bir şekilde işe koşulmasını sağlayacak eğitim programlarının düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece eğitimciler olarak tesadüfen değil, bilinçli bir şekilde okula ve öğrenme ye karşı olumlu tutumlara sahip öğrenciler yetiştirebiliriz (Senemoğlu, 2001: 110).

İkinci olarak, olumlu tutum geliştirmek ve olumsuz tutumları değiştirmek için edimsel koşullamadan yararlanılabilir. Örnek olarak, üniversite öğrencilerinden oluşan dört gruptan birinin yapmış olduğu ödevler çok takdir edilmiş ve diğerlerinin ödevleri ise daha az takdir edilmiştir. Ödevleri çok takdir gören ve ödevlerini büyük bir çabayla tamamlayan öğrenciler diğerlerine göre ödev konusu ve ödevye karşı daha fazla olumlu tutum geliştirmişlerdir (McMillian, 1977, alıntılaman Klausmeier, 1985: 382). Bir başka örnek olarak, İngilizce kompozisyon yazmaya ilişkin olumlu tutum oluşmasının bu etkinlikteki başarıyı izlemesi verilebilir. Arka arkaya gelen başarısızlıklar ise olumsuz tutuma yol açabilir.

Öğretmenin görevi davranışı biçimlendirmektir. Davranışı biçimlendirebilmek hedeften haberdar olmayı ve hedefe ulaşmak için uygun teknikleri bilmeyi gerektirir (Senemoğlu, 2001: 176). Örneğin, öğrencilerinin kitap okumayı sevmelerini sağlayarak kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını isteyen bir Türkçe öğretmeni, öğrencilerini her kitap okuyuşlarında pekiştirir. Böylece kademeli yaklaşma yoluyla belirlenen hedefe ulaşılmış olur

Üçüncü olarak, öğrenciler olumlu tutumla ilgili davranış örüntüsünü gözleyerek öğrenmektedir. Öğrencinin modele olumlu yaklaşması, model davranış ile ilgili düşünmeyi başlatmakta ve onu bu davranışı taklit etmeye götürmektedir

(Ülgen, 1994: 87). Örneğin, en çok tarih dersini severek çalışan ve diğer derslerinde de başarılı olan bir lise I. sınıf öğrencisi Ahmet, sürekli ailesi ve okul çevresi tarafından övülmektedir. Ağabeyinden etkilenen Hasan ise tarih dersini çok sevmektedir. Böylece derse yönelik olumlu bir tutum geliştiren Hasan, tarih dersinde verilen ödevlerini zevkle yapmaktadır.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere beğenilen, saygı duyulan ve inanılan kimselerin tutum ve davranışları model alınmaktadır. Ayrıca modelin ödüllendirilen tutum ve davranışları taklit edilmekte ve cezalandırılan tutum ve davranışları ise reddedilmektedir.

Son olarak, tutumu etkileyen bir olay ya da nesne ile ilgili bilgiler, başkalarının davranışlarını gözleyerek ya da sözel etkileşim yoluyla kazanılmaktadır. Ayrıca diğer bilgi edinme araçları arasında dinleme ve okuma yer almaktadır.

Öğrencilerin hoşuna giden bilgiler olumlu tutuma neden olurken, hoşlanmadıkları ve olumsuz yargı içeren bilgiler ise olumsuz tutuma yol açmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okula, öğretmene, okulun sosyal yapısına, atmosferine, derse, öğrenmeye ve yaşlılarına yönelik olumlu bir tutum oluşturabilmesi ve mevcut olumsuz tutumunu olumlu yönde değiştirebilmesi için, söz konusu nesne ya da olayla ilgili olumlu bilgileri algılaması tutum öğrenmede önemli bir etken olarak görülmektedir (Ülgen, 1994: 88). Bir örnek olarak, üniversite birinci sınıfa yeni başlayan bir öğrenci, İngilizce öğretmenine ilişkin sözel bilgileri ikinci sınıfta öğrenim gören bir öğrenciden edinir, böylece öğretmene yönelik bir tutum gelişebilir. Zamanla öğrencinin öğretmene yönelik tutumu kendi yaşantısı yoluyla değişebilir.

#### **2.1.6. Tutumların Sınıflandırılması**

Tutumları *temellerine göre* bireysel ve kolektif tutumlar olarak ayırabiliriz. Kişilerin özel tutumları bireysel tutumlarını ve gruplara ait tutumlar ise kolektif tutumları oluşturmaktadır. *Konularına göre* ise beşeri olmayan unsurlara ilişkin fizik tutumlar ile kültürel ve sosyal durumlara ilişkin sosyal tutumlar olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Söz gelimi iklimle karşı olan tutumlar beşeri olmayan unsurlara ilişkin fizik tutumları oluştururken, siyasal tutumlar ise kültürel ve sosyal durumlara ilişkin

sosyal tutumları oluşturmaktadır. *Karakteristiklerine göre* tutumları yöntemlerine göre tutumlar ve yoğunluklarına göre tutumlar olarak sınıflandırabiliriz. Kurulu düzene ilişkin tutumlar yöntemlerine ilişkin tutumlara ve az ya da çok kinli(düşmanca) gibi tutumlar ise yoğunluklarına ilişkin tutumlara örnek olabilir (Krech ve Crutchfield, 1967: 99).

Gardner (1985: 40) dil öğrenimine ilişkin tutumları özel ve genel tutumlar, eğitsel tutumlar ve sosyal tutumlar olmak üzere üç sınıfa ayırmaktadır:

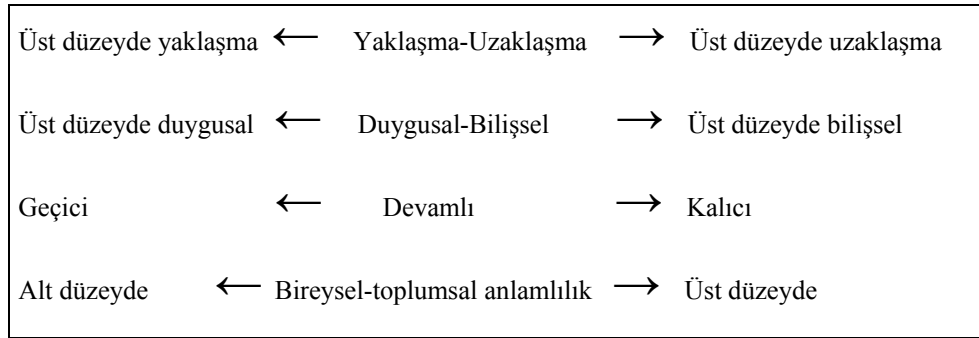
Özel ve genel tutumlar incelendiğinde, *İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlar* nispeten özeldir, çünkü bireyin belli bir nesneye ilişkin tutumu söz konusudur. Diğer taraftan *yabancı dillere ilgi* daha genel bir tutumu ifade etmektedir. Söz konusu tutum bütün yabancı dillere işaret etmektedir. Üniversite birinci sınıf öğrencisi Ahmet'in İngilizce öğrenmenin gerekli olduğuna inanması özel bir tutum iken, Ahmet'in yabancı dil öğrenmeyi gerekli görmesi ise genel bir tutumdur.

Eğitsel tutumlar, yabancı ya da ikinci dil öğreniminin eğitimsel yönleriyle ilgilidir. Öğrencinin öğretmene, derse ve dil öğrenimine ilişkin tutumları öğrenme sürecinde şekillenir. Türkiye'de İngilizce dersini yeni görmeye başlayan ilköğretim 4. sınıf öğrencisi Buket'in İngilizce öğretmenine, dersine ve dil öğrenimine ilişkin tutumları ilk dersten itibaren oluşmaya başlayabilir. İlk başta İngilizce öğretmeninden hoşlanmazken, daha sonraları ona hayran olabilir. Dersin zevkli olduğunu ve İngilizce öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünebilir. Kısaca öğretmen, ders, sınıf ortamı ve ders kitapları vb. araçlar eğitsel tutumları belirlemektedir.

Sosyal tutumlar ise yabancı ya da ikinci dil öğrenimindeki kültürel özelliklere dayalı tutumlardır. Asutay (2003: 27) her kültürün ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili olduğunu ve bu dilin ait olduğu kültürün bütün özelliklerini, ötekilerden olan ayrımını ve tarihsel-toplumsal tüm birikimlerini içinde barındırdığını belirtmektedir. Dil öğrenmek ile o kültürü tanımanın eş anlamlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireyin hedef dil topluluğuna ilişkin tutumları dil öğrenimini etkilemektedir. Japonların çok çalışkan ve dürüst bir millet olduğunu düşünen ve yaşam tarzlarını daha yakından tanımak isteyen Hasan Bey'in Japonca öğrenmeye istekli olması örnek olarak verilebilir.

### 2.1.7. Tutumların Özellikleri

Klausmeier (1985: 375-9), tutumun dört özelliğinin tutumlarımıza etkisi açısından geniş bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Şekil 2.3.). Bu özellikler, yaklaşma-uzaklaşma, duygusal-bilişsel olma, devamlılık ve bireysel-toplumsal anlamlılıktır.



**Şekil 2.3. Tutumun Özellikleri**

Kaynak: Klausmeier, 1985: 376

Tutumlar bireyin yaklaşma ve kaçma davranışını etkiler. Günlük yaşamımızda çok önemli bir yere sahip olan tutumlarımız çoğu davranışımızın yönünü belirlemektedir. Birey olumlu tutum geliştirdiği bir birey, nesne ya da olaya yaklaşır, olumsuz tutum geliştirdiği şeylerden ise uzaklaşır. Örneğin, İngilizce'ye karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler İngilizce dersinde verilen ödevleri yaparlar, devamsızlık yapmaktan kaçınırlar. Oysa ki İngilizce'ye karşı olumsuz tutumu olan öğrenciler derse katılmamak için bahaneler ararlar, ödevlerini yapmayabilirler. Yaklaşma ve kaçma üst düzeyle alt düzey arasında bir dağılım göstermektedir (Klausmeier, 1985: 376).

Tutumlar duygu ve düşünceye dayalı olarak gelişir. Tutumun duygusal ögesi, bireyin herhangi bir nesne, birey, olay ya da görüş hakkındaki duygularına işaret etmektedir. Bilişsel ögesi ise, bireyin tek bir varlık ya da bir grup varlığa ilişkin bilgisini içerir. Duygu bilinçli bir duygusal süreç değildir. Bazıları duyguyu bilincin sıcak yüzü ve düşünceyi ise soğuk yüzü olarak görmektedir.

Tutumun bilişsel ve duygusal ağırlıkları üst düzeyle alt düzey arasında değişebilir. Örneğin, Öğrenci Seçme Sınavı'ndan aldığı puan neticesinde üniversite tercihlerini yapan bir öğrencinin tercihlerinin tümünü tıp fakültesi yapmasına neden olan tutumunda duygu ve bilgisi eşit olabilir. Bunun yanında Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağış yapan bir bireyin tutumunda ise duygularının ağır bastığı söylenebilir. Özel muayene için A doktorunu tercih eden bir hastanın tutumunda ise bilgi daha baskın olabilir (Klausmeier, 1985: 376).

Tutumlar güçlenebilir ya da zayıflayabilir. Yapılan araştırmalar tutumların erken yaşlardan itibaren edinildiğini göstermektedir. Erken yaşlarda öğrenilen tutumların çoğu kolay değişmemektedir. Bazı tutumlar öğrenildikten sonra güçlenir ya da dayanıklılığı artar. Bazı tutumlar ise sonradan değişirler. Hangi tutumların güçleneceği ve hangi tutumların değişeceği bireyden bireye, toplumdan topluma değişir.

Aday öğretmenlerin okul deneyimi sürecinde eğitime yönelik tutumlarının değişip değişmemesi üzerine yapılan bir çalışmada (Mahan ve Lacefield, 1978), aday öğretmenler okul deneyimlerini sürdürmüşler ve her aday arka arkaya iki uygulama öğretmeni tarafından izlenip değerlendirilmişlerdir. Aday öğretmenin başlangıçta farklı olan bilgi, öğrenme, öğrenciler ve okulla ilgili tutumlarının bir yıl sonunda uygulama öğretmenininde doğrultusunda değiştiği ve devamlı olduğu gözlenmiştir. Böylece eski tutum zayıflamış değişmiş, yeni tutum gelişmiş ve güçlenmiştir (Klausmeier, 1985: 377-378).

Tutumlar birey ve toplum açısından anlamlılığa göre çeşitlilik gösterir. Tutumlar anlamlılık açısından bireyden bireye ve toplumdan topluma değişir. Tutumlar büyük ölçüde bireysel ve toplumsal değerlerin etkisi altındadır. Örneğin, özel bir okula İngilizce öğretmeni almak için gerekli kriterleri belirlemek üzere toplanan bir komisyonda okul müdürünün ısrarla yeni mezunların daha iyi yetiştirildiklerini savunup oyunu bu yönde kullanması onun yeni mezun öğretmenlere ilişkin tutumunu göstermektedir. (Klausmeier, 1985: 378).

### 2.1.8. Tutumun Ölçülmesi

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan ve bu nedenle gereğince ölçülmesi gereken duyuşsal özelliklerden birisi de tutumdur. Tutumların ölçülmesi için tanımlanabilmesi gerekir. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997: 1).

Hatta sosyal psikolojiyi diğer tutumsal bilgilerden ayıran tek boyutun bu alanda geliştirilen tutum ölçme teknikleri olduğu söylenebilmektedir. Sosyal psikolojide tutumlar ölçülebilmekte, örneğin bir insanın 35 derece fedakar, diğerinin 5 derece cimri, bir diğerinin ise 140 derece milliyetçi olduğu saptanabilmektedir (Tolan vd., 1991: 270).

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak insanın diğer davranışlarıyla açığa vurulur ve dolaylı olarak ölçülebilir. Mesela, fizik derslerine ilişkin tutumlar , fiziği sevme, onu önemli bir ders olarak görme, fizikten kaçma vb. gibi davranışlarda kendini gösterir.

Günümüzde inanç ve tutumların ölçülmesi oldukça önem kazanmıştır. Tutum, inanç ve kanaatleri bilme yoluyla insanların davranışlarını önceden kestirip kontrol etmek mümkündür (Arslantürk, 1999). Bir A partisi, halkın kendi programına karşı olan tutum ve kanaatlerine bilirse, halkın seçimlerde kullanacağı oyu daha iyi tahmin edebilir ve herkesçe beğenilecek bir program teklif etme şansı artar.

Tutumla ilgili bilgiler genelde üç yolda toplanabilir: Gözlem yoluyla bilgi toplama, dolaylı bilgi toplama ve doğrudan bilgi toplama.

Bir tutum öznesi içeren herhangi bir durumda bireyin davranışını (yaptığını, söylediğini, yazdığını, vb.) belirlemede en geçerli yol, söz konusu durumda bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Davranışın doğrudan gözlenmesi özellikle davranış bilimleri araştırmalarında önemli bir yer tutar. Gözlem yoluyla toplanan bilgiler gerçekte doğrudan toplanan bilgiler olmasına rağmen, davranışı doğrudan gözleme, bir tutum öznesine karşı gösterilen temsilci bir davranış örnekleme elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca, bazı durumlarda gözlem yapmak güçtür. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin okula ilişkin tutumları kurallara uyup uymamalarına göre belirleyebiliriz. Örneğin, öğrencinin ders

faaliyetlerinden kaçması ve okul eşyalarını tahrip etmesi, diğer arkadaşlarıyla kavga etmesi ve kaba ve uygunsuz davranması onun tutumu hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 1997: 2-3; Ülgen, 1994: 89-90).

Dolaylı bilgiler, daha çok projektif testler yoluyla toplanabilir. Sorular resimlerin yorumuna dayanabilir ya da açık uçlu ve yarım kalmış cümlelerden oluşabilir. Genellikle cevaplayıcıya bir dizi resim gösterilir ve kendisinden her resim için bir öykü uydurması istenir. Cevaplayıcının yazdığı öykü resmin konusu hakkındaki tutumlarını belirlemeye yardımcı olur. Projektif tekniğin dayandığı temel sayıltı, test materyali her bir cevaplayıcı için farklı anlam taşıdığında cevaplayıcıların tepkilerinin tutumlarına yansıtmasıdır (Tezbaşaran, 1997: 3; Ülgen, 1994: 89; Aiken, 1991: 304). Örnek olarak üniversite düzeyindeki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere hazırlanan bir projektif testte aşağıdaki yarım bırakılmış sorular yer alabilir:

- 1- İngilizce dersi benim için .....
- 2- Ders dışında İngilizce .....
- 3- İngilizce hikaye kitapları .....

Son olarak, dereceleme ölçekleri yoluyla doğrudan bilgi toplanır. Nesne ile ilgili önermeler hazırlanır, bireyin hangi ölçüde bu önermelere katıldığı sorulur (Ülgen, 1994: 89). Lise düzeyinde öğrencilerin ödev yapmaya ilişkin tutumu konusunda bilgi toplamak için geliştirilen bir ölçekte aşağıdaki önermeler kullanılabilir. Cevaplama Likert ölçeğine göre, “ kesinlikle katılıyorum”, “ katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” biçiminde olabilir.

1. Ödev yapmaktan nefret ediyorum.
2. Verilen ödevleri gereksiz buluyorum.
3. Okuldan sonra ödevleri hemen yapıyorum.

Tüm psikolojik özelliklerin olduğu gibi, tutumların ölçülmesinde de, kullanılan ölçek ve ölçülen özelliklerle ilgili bazı temel sayıltılar vardır. Bu ölçeklerle elde edilen ölçme sonuçlarının, bu sayıltılar karşılanabildiği ölçüde geçerli olabileceği söylenebilir. Bu sayıltılar süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallıktır (Sencer, 1989: 259-264).

**Süreklilik:** Psikolojik ölçeklerle ölçülen özelliğin sürekli bir değişken olduğu kabul edilir. Bir başka deyişle, tıpkı uzunluğun metre, desimetre, santimetre, milimetre olarak sonsuza kadar küçülebilen birimlerle ölçülebilmesi gibi, bir tutum nesnesi ile ilgili tavrı ölçmek için kullanılan ölçekte de en olumsuzdan en olumluya kadar uzanan boyutta, giderek küçülen sonsuz ölçüde dereceleme yapılabilir.

**Tek boyutluluk:** Bu sayılı, psikolojik bir ölçekle ölçülen bir özelliğin diğer özelliklerden bağımsız olarak tek başına tanımlanabileceği ve ölçülebileceği anlamına gelir. Bir başka deyişle, bir psikolojik özelliğin her bir bireydeki bulunuşluk derecesinin diğer özelliklerle karıştırılmadan belirlenebileceği anlamına gelir. Günümüzde çok boyutlu ölçekleme teknikleri de geliştirilmiştir. Ölçülmek istenen psikolojik yapının kaç boyutlu olduğu bilindiğinde, her boyut kendi başına ölçülebilir. Ayrıca, psikolojik yapıyı çok boyutlu bir uzayda gösterme olanağı da vardır.

**Doğrusallık:** Bir psikolojik ölçekle ölçülen psikolojik özelliğin tek bir boyutuyla ilgili ölçülerinin, ağırlık, uzunluk gibi fiziksel bir özelliğin ölçüleri gibi bir doğru üzerinde gösterilebileceği kabul edilir (Tezbaşaran, 1997: 3-4).

Tutumları ölçmek amacıyla çeşitli tutum teknikleri geliştirilmiştir. Bu tekniklerin başında tutum ölçekleri yer almaktadır. Tutum ölçeklerinin temel işlevi, bireyleri, kabul ettikleri ya da karşı çıktıkları bir önerme ile ilgili olarak kabul etme ya da karşı çıkma uçları arasında bir yere yerleştirebilmektir. Başka bir deyişle, amaç, bireyin bir nesneye ya da bir görüşe karşı hangi konumda olduğunun belirlenmesidir. En geniş anlamıyla, tutum tümüyle benimseme ve kökten karşı çıkma boyutları arasındaki bir noktada yer almaktadır (Tolan vd., 1991: 272).

Başlıca tutum ölçekleri Thurstone ölçeği, Likert ölçeği ve Guttman ölçeğidir:

### **1. Thurstone Ölçeği: Eşit Görünen Aralıklar Tekniği**

Bu teknikte çok sayıda tutum cümlesi, birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren 11 gruba ayrılır. Burada hakemler, bir tutum objesi hakkındaki cümlelerin ne derecede olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verirler. Ancak uzmanlar o tutum objesine karşı tutumlarını belirtmezler. Uzmanlar tarafından üzerinde görüş birliği ortaya çıkmayan cümleler ölçeğe sokulmaz, çünkü bunlar ölçülecek tutumu belirgin

bir şekilde yansıtmıyor demektir. Bu tür cümlelerden artılmış bir ölçek kurulduktan sonra bu ölçek, denekler uygulamaya hazır demektir.

Sonuç olarak Thurstone ölçeğinin altında yatan mantık, metrenin uzunluk ölçmesi gibi, 11 eşit aralığa bölünmüş bir tutumlar dizisinin de kişilerin görüşlerini matematik değerler olarak yansıttığı varsayımdır.

## 2. Likert Ölçeği: Toplamalı Sıralama Tekniği

Rensis Likert 1932 yılında, Thurstone'dan biraz farklı bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Diğer tutum ölçeklerinde olduğu gibi Rensis Likert de bireylerin belirli tutumlar karşısındaki konumlarını derecelendirmeyi hedeflemiştir. Likert ölçeğinin Thurstone'dan ayrılan yönü, bireylerin yalnızca bir tutum cümlesine karşı olup olmadıklarını değil, tutumların yoğunluğunu da ölçmesidir.

Likert, ölçek kurmak için gereken dört işlemi şöyle sıralamıştır:

a) Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesinin (maddenin) bir araya toplanması.

b) Bu maddelerin bir denek grubuna verilmesi. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir. “Fikrime çok uygun”, “Fikrime uygun”, “Kararsızım”, “Fikrime aykırı”, “Fikrime çok aykırı”.

c) Her denek için toplam puanın hesaplanması. Yukarıdaki beş kategori sırasıyla 5,4,3,2,1 puan ağırlığı olmak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam bir puan elde edilir.

d) En aykırı maddeleri seçebilmek için “madde analizi “ yapılması

Madde analizi her madde için, o madde üzerinden grubun aldığı puanların, grubun bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonudur. Madde analizinde, tüm ölçek puanları ile yüksek korelasyon gösteren maddeler muhafaza edilir, diğerleri atılır. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli husus tek boyutluluktur, yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir. Madde analizi de bunu sağlamak için gereklidir. Tüm ölçek puanları ile yüksek korelasyon maddeler, tüm ölçeğin ölçtüğü şeyi ölçüyor, yani ölçek boyutuna giriyor, demektir. Likert ölçeği ile Thurstone ölçeği arasındaki esas fark da bu madde analizidir.

Thurstone yönteminde uzmanlar arasındaki görüş birliği önemli unsurdur, madde analizi kullanılmaz. Bu şekilde, ölçek bazı maddelerden arandıktan sonra ölçtüğü düşünülen tutumu ölçüyor olarak kabul edilir ve tutumlarını ölçmek istediğimiz esas denek grubuna uygulanabilir (Kağıtçıbaşı, 1988: 113-115). Likert ölçeği günümüzde en yaygın olarak kullanılan tutum ölçeğidir.

### 3. Guttman Ölçeği: Birikimli Ölçekleme Tekniği

Thurstone ve Likert tutum ölçekleri kadar yaygın olarak kullanılmayan Guttman ölçeği 1950' lerde Louis Guttman tarafından geliştirilmiştir. Eğer bir kişinin boyu 1.50 metreden fazla ise, o kişinin boyu 1.40 metreden de fazladır. Birikimli dereceleme tekniği bu tür bir ölçmeyi varsayar (Tolan vd., 1991: 275). Bu tutum ölçeği, tutumun bir tek boyutunu ölçmek için kullanılır. Guttman ölçeğinde bu tür bir tutum, aşağıdaki örneklere benzer cümleler ile ölçülür:

1. Kitap okumayı severim.
2. Boş zamanlarımda kitap okurum.
3. Kitap okumanın gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bu cümlelerden üçüncüsünü işaretleyen bir kimse, doğal olarak ilk ikisini de işaretlemiş demektir. Bu ölçekler, örneğin kitaplarla ilgili tutumların tek boyutunu, yani kitap seviyesinin derecesini ölçmektedir. Bu ölçekler, özellikle Bogardus'un "Sosyal Uzaklık" deneylerinde olduğu gibi kişiler arasındaki yakınlık, düşmanlık ve ayırım gibi tutumların tek bir boyutunu ölçmeye elverişli ölçeklerdir.

Ölçme aracının temel işlevi, bireyin belirli sayıda ve belirli tekniklere dayalı olarak seçilmiş test maddelerine verdikleri cevaplara göre, bireyin ölçülen özelliği bakımından psikolojik boyut üzerindeki konumunu belirlemektir (Başaran, 1997: 4). Bu araştırmada İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek üzere Likert tipi bir ölçek geliştirilmiş ve öğrencilerin bu konu üzerindeki duyuşsal tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, tutum ölçeğinin geliştirilmesi, başvuru istatistiksel yöntemler, tutum ölçeğinin puanlanması ve güvenilirliği, ölçeğin geçerliliği ve uygulanabilirliği ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Niceliksel ve betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tekil tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu amaçla 2004-2005 öğretim yılında S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören I. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Tutum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler Anketi" ve ikinci bölümde ise "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Maddeleri" yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları kişisel bilgiler anketiyle elde edilen öğrencilere ait değişkenler açısından incelenmiştir.

#### **3.2. Evren**

2004-2005 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören I. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada örneklem seçilmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılabileceği sayıtlısıyla çalışma evreni tespit edilmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2004-2005 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim Bölümü'ne bağlı Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalları, Türkçe Eğitimi Bölümü'ne bağlı Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'ne bağlı Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalları ile Beden Eğitimi ve Spor Bölümü'ne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 801 I. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmanın ders saatinde uygulanması sırasında devamsızlık yapan öğrencilerin bulunması ve ölçek sorularına çift cevap verilmesi gibi nedenlerle, toplam 601 öğrenciye ait tutum ölçeği ve kişisel bilgiler anketinden elde edilen bilgiler üzerinde çalışılmıştır.

Kişisel Bilgiler Anketi'nden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Çizelge 3.1.'de verilmiştir.

**Çizelge 3.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | N   | %     |
|----------|-----|-------|
| Kız      | 337 | 56.1  |
| Erkek    | 264 | 43.9  |
| Toplam   | 601 | 100.0 |

Çizelge 3.1.'de sunulan dağılıma göre, öğrencilerin % 56.1'i kız, % 43.9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

**Çizelge 3.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Dağılımı**

| Anabilim / Ana Sanat Dalı                           | N   | %     |
|---|-----|-------|
| 1. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı                 | 239 | 39.8  |
| 2. Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı                | 75  | 12.5  |
| 3. Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı            | 68  | 11.3  |
| 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı       | 118 | 19.6  |
| 5. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı           | 26  | 4.3   |
| 6. Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı                | 23  | 3.8   |
| 7. Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı                | 33  | 5.5   |
| 8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı | 19  | 3.2   |
| Toplam  | 601 | 100.0 |

Çizelge 3.2.'de sunulan dağılıma göre öğrencilerin % 39.8'i Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 12.5'i Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 11.3'ü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 19.6'sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 4.3'ü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, % 3.8'i Müzik

Öğretmenliği Ana Sanat Dalı, % 5.5'i Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı ve % 3.2'si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmektedir.

**Çizelge 3.3. Öğrencilerin Öğretim Türlerine Göre Dağılımı**

| Öğretim Türü | N   | %     |
|--------------|-----|-------|
| I. Öğretim   | 348 | 57.9  |
| II. Öğretim  | 253 | 42.1  |
| Toplam       | 601 | 100.0 |

Çizelge 3.3.'de sunulan dağılıma göre, öğrencilerin % 57.9'u I. öğretimde, % 42.1'i ise II. öğretimde öğrenim görmektedir.

**Çizelge 3.4. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Dağılımı**

| Lise Türü                  | N   | %     |
|----------------------------|-----|-------|
| 1. Genel Lise              | 315 | 52.4  |
| 2. Özel Lise               | 6   | 1.0   |
| 3. Anadolu Lisesi          | 128 | 21.3  |
| 4. Anadolu Öğretmen Lisesi | 71  | 11.8  |
| 5. Fen Lisesi              | 0   | 0.0   |
| 6. Meslek Lisesi           | 20  | 3.3   |
| 7. Teknik Lise             | 2   | 0.3   |
| 8. Diğer                   | 59  | 9.8   |
| Toplam                     | 601 | 100.0 |

Çizelge 3.4.'e göre, öğrencilerin % 52.4'ünün Genel Lise mezunu, % 1'inin Özel Lise mezunu, % 21.3'ünün Anadolu Lisesi mezunu, % 11.8'inin Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu, % 3.3'ünün Meslek Lisesi mezunu, % 0.3'ünün Teknik Lise mezunu ve % 9.8'inin ise İmam Hatip Lisesi gibi diğer liselerden mezun oldukları ve Fen Lisesi'nden mezun hiç bir öğrencinin bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Çizelge 3.5. Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı

| Amaç   | N   | %     |
|--|-----|-------|
| Dersten geçmek   | 263 | 43.8  |
| Yabancılarla iletişim kurmak   | 55  | 9.2   |
| İyi bir iş bulmak  | 74  | 12.3  |
| Yurt dışına gitmek   | 15  | 2.5   |
| Kariyer yapmak   | 68  | 11.3  |
| Kararsızım   | 41  | 6.8   |
| Diğer  | 53  | 8.8   |
| Dersten geçmek & yabancılarla iletişim kurmak                                    | 6   | 1.0   |
| Dersten geçmek & iyi bir iş bulmak   | 2   | 0.3   |
| Dersten geçmek & kariyer yapmak  | 4   | 0.7   |
| Dersten geçmek & diğer   | 1   | 0.2   |
| Yabancılarla iletişim kurmak & yurt dışına gitmek                                | 2   | 0.3   |
| Yabancılarla iletişim kurmak & diğer   | 1   | 0.2   |
| İyi bir iş bulmak & kariyer yapmak   | 1   | 0.2   |
| Yurt dışına gitmek & kariyer yapmak  | 1   | 0.2   |
| Kariyer yapmak & diğer   | 3   | 0.5   |
| Dersten geçmek, yabancılarla iletişim kurmak & iyi bir iş bulmak                 | 4   | 0.7   |
| Dersten geçmek, iyi bir iş bulmak & yurt dışına gitmek                           | 1   | 0.2   |
| Dersten geçmek, yurt dışına gitmek & kariyer yapmak                              | 1   | 0.2   |
| Yabancılarla iletişim kurmak, iyi bir iş bulmak & yurt dışına gitmek             | 4   | 0.7   |
| Dersten geçmek, yabancılarla iletişim kurmak, iyi bir iş bulmak & kariyer yapmak | 1   | 0.2   |
| Toplam   | 601 | 100.0 |

Çizelge 3.5.'de sunulan dağılımı göre, öğrencilerin % 43.8'i dersten geçmek, % 9.2'si yabancılarla iletişim kurmak, % 12.3'ü iyi bir iş bulmak, % 2.5'i yurt dışına

gitmek, % 11.3'ü kariyer yapmak, % 1.0'i dersten geçmek ve yabancılarla iletişim kurmak, % 0.3'ü dersten geçmek ve iyi bir iş bulmak, % 0.7'si dersten geçmek ve kariyer yapmak, % 0.3'ü yabancılarla iletişim kurmak ve yurt dışına gitmek, % 0.2'si iyi bir iş bulmak ve kariyer yapmak, % 0.2'si yurt dışına gitmek ve kariyer yapmak, % 0.7'si dersten geçmek, yabancılarla iletişim kurmak ve iyi bir iş bulmak, % 0.2'si dersten geçmek, iyi bir iş bulmak ve yurt dışına gitmek, % 0.2'si dersten geçmek, yurt dışına gitmek ve kariyer yapmak, % 0.7'si yabancılarla iletişim kurmak, iyi bir iş bulmak ve yurt dışına gitmek, % 0.2'si dersten geçmek, yabancılarla iletişim kurmak, iyi bir iş bulmak ve kariyer yapmak amacıyla İngilizce öğrenmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin % 8.8'inin diğer amaçlarla, % 0.5'inin kariyer yapmak ve diğer bir amaçla İngilizce öğrendiği ve % 6.8'inin ise kararsız olduğu dikkat çekmektedir.

**Çizelge 3.6. Öğrencilerin Derse ve Sınava Hazırlanma Dışında Haftalık İngilizce Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı**

| Haftalık Çalışma Saati | N   | %     |
|------------------------|-----|-------|
| Hiç                    | 461 | 76.7  |
| 1-2 saat               | 126 | 21.0  |
| 3-4 saat               | 9   | 1.5   |
| 5-6 saat               | 2   | 0.3   |
| 7-8 saat               | 1   | 0.2   |
| Daha fazla             | 2   | 0.3   |
| Toplam                 | 601 | 100.0 |

Çizelge 3.6.'a göre, öğrencilerin % 76.7'sinin derse ve sınava hazırlanma dışında haftada hiç İngilizce çalışmadıkları, % 21.0'inin derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 1-2 saat İngilizce çalıştıkları, % 1.5'inin derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 3-4 saat İngilizce çalıştıkları, % 0.3'ünün derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 5-6 saat İngilizce çalıştıkları, % 0.2'sinin derse ve sınava hazırlanma dışında haftada 7-8 saat İngilizce çalıştıkları ve % 0.3'ünün ise derse ve

sınava hazırlanma dışında haftada 7-8 saatten daha fazla İngilizce çalıştıkları görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Anketi” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Maddeleri” bölümlerinden oluşan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Öğrencilere ilişkin kişisel bilgileri elde etmek amacıyla altı maddelik bir anket geliştirilmiştir. Bu anketle araştırmanın değişkenlerini oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri, anabilim ve ana sanat dalları, öğretim türleri, mezun oldukları lise türleri, İngilizce öğrenme amaçları ile ders ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri belirlenmiştir.

Likert tipi bir ölçme aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İ.D.Y.T.Ö.) 15’i olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesi içermektedir (Ek-2). Olumlu maddeler (1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler) “Kesinlikle katılıyorum”5, “Katılıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılmıyorum”2, “Kesinlikle katılmıyorum”1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddeler) ise ters yönde “Kesinlikle katılmıyorum”5, “Katılmıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılıyorum”4, “Kesinlikle katılıyorum”5 olarak puanlanmıştır.

İ.D.Y.T.Ö. üç boyuttan oluşmaktadır (Çizelge 3.7.).

**1. Bilişsel Boyut:** İngilizce’nin gerekliliğine ve önemine inanma ile ilgili düşünceleri içermektedir. İngilizce’nin mesleki yaşantıda ve diğer birçok alanda kullanımıyla ilgilidir.

**2. Duyuşsal Boyut:** Öğrencilerin derse ilişkin duygularını içermektedir. Olumlu duygular, dersi sevme, zevk alma, zamanın çabuk geçtiğine inanma ve dersi

kaçırmak istememe; olumsuz duygular ise dersten korkma, zor bulma, yerine başka bir ders almak isteme, sınavdan çekinme, sıkıcı bulma ve nefret etme gibi duygulardır.

**3. Davranışsal Boyut:** Ders dışında İngilizce'ye zaman ayırma ile ilgilidir. Öğrencilerin İngilizce web sitelerine girmesi, İngilizce şarkılar dinlemesi, İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlemesi ve İngilizce oyunlar oynaması gibi davranışlarıdır.

Çizelge 3.7. İngilizce Tutum Cümlelerinin Üç Boyuta Dağılımı

| Boyutlar                                       | Cümle Numaraları  | Faktör Yük Değerleri | $\alpha$ |
|--|---|----------------------|----------|
| Bilişsel Boyut                                 | 2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.                        | .495                 | .62      |
|  | 3. İngilizce şarkılar dinlerim.   | .440                 |          |
|  | 15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.                       | .644                 |          |
|  | 19. İngilizce oyunlar oynarım.  | .439                 |          |
|  | 30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.                                 | .359                 |          |
| Duyuşsal Boyut                                 | 1. İngilizce sevdiğim bir derstir.  | .729                 | .93      |
|  | 4. İngilizce dersinden korkuyorum.  | .706                 |          |
|  | 5. İngilizce zor bir derstir.   | .626                 |          |
|  | 6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.                                      | .657                 |          |
|  | 7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.  | .436                 |          |
|  | 8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.            | .611                 |          |
|  | 9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.               | .318                 |          |
|  | 11. İngilizce hikaye kitapları okurum.  | .447                 |          |
|  | 12. İngilizce sınavından çekinirim.   | .671                 |          |
|  | 13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.   | .641                 |          |
|  | 14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.                           | .562                 |          |
|  | 17. İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım. | .356                 |          |
|  | 18. İngilizce'den nefret ediyorum.  | .714                 |          |
|  | 20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.                       | .660                 |          |
|  | 22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.                          | .699                 |          |
|  | 23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.                    | .620                 |          |
|  | 25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.                      | .532                 |          |
|  | 26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.  | .682                 |          |
|  | 27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.            | .481                 |          |
| 28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.        | .665  |                      |          |
| 29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım | .667  |                      |          |
| Davranışsal Boyut                              | 10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.                     | .418                 | .71      |
|  | 16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.          | .483                 |          |
|  | 21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.             | .627                 |          |
|  | 24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.                            | .548                 |          |

Çizelge 3.7.'e göre İngilizce tutum cümleleri, bilişsel boyut (10., 16., 21. ve 24. maddeler), duyuşsal boyut (1., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26., 27., 28. ve 29. maddeler) ve davranışsal boyut (2., 3., 15., 19. ve 30. maddeler) olmak üzere üç boyuta ayrılmıştır. Bilişsel boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.62, duyuşsal boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 ve davranışsal boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.71 olarak hesaplanmıştır.

### **3.4. Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**

Ölçek geliştirme çalışmaları birkaç aşamadan oluşmaktadır (Tezbaşaran, 1997: 10).

#### **3.4.1. Ölçülecek Tutumun Belirlenmesi**

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi yer almaktadır. Bu amaçla tutum ifadeleri tasarlanırken, tutum nesnesi ve konusu hakkında geniş çaplı bir literatür (alan yazın) araştırması yapılarak konu alanıyla ilgili çok çeşitli kaynaklardan yararlanılmış ve mevcut tutum ölçekleri incelenmiştir. Ayrıca, tutum maddeleri oluşturmak için cevaplayıcı kitleyi temsil edecek şekilde Burdur Eğitim Fakültesi birinci sınıfa devam eden öğrencilerden İngilizce dersine ilişkin duygu düşünce ve davranışlarını anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlar sistematik bir biçimde analiz edilerek tutum konusu ile doğrudan ilgili ya da ilgili olduğu kabul edilen olumlu ve olumsuz çok sayıda tutum maddesi derlenmiştir. Hazırlanan tutum maddeleri diğer araştırmacı ve uzmanların görüşlerine sunulmuş ve ön uygulamada yer alacak maddeler seçilmiştir.

#### **3.4.2. Ön Uygulama Ölçeğinin Düzenlenmesi ve Ön Uygulama**

Diğer araştırmacı ve uzmanların görüşlerini alan araştırmacı, ön uygulama ölçeğinde yer alan maddeleri cevaplayıcı kitlenin rahatlıkla okuyup cevaplandıracağı biçimde ve birbirinden kolayca ayırt edilebilecek aralıklarda düzenlemiştir. Gereksiz ayrıntı ve süslemeden uzak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin başında verilen genel

yönergede ölçeğin konusu, amacı, cevaplama biçimi, cevapların gizliliği, teşekkür ve araştırmanın uygulama alanıyla ilgili bilgiler yer almaktadır. Tutum ifadelerinin anlam yükünün cevaplayıcıyı yönlendirici bir etkide bulunmasının önüne geçmek için ölçekte olumlu ve olumsuz ifadelerin bulunmasına özen gösterilmiş ve bu ifadeler rasgele sıralanmıştır. Ön uygulama ölçeği çoğaltılmış ve baskı hatası olan kopyalar belirlenerek yenisi basılmıştır. Daha sonra ölçülmek istenen tutumu ölçmede yetersiz ve kusurlu olan maddeleri belirlemek amacıyla 78 maddelik ön uygulama ölçeği araştırmanın örneklemine benzer özellikler gösterdikleri kabul edilen bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Bu amaçla 2003-2004 eğitim öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi I. sınıf öğrencilerinden yaklaşık 190 öğrenci rastgele seçilmiştir. Uygulama sırasında cevaplamanın yönünü etkileyecek her durumdan kaçınılmaya çalışılmış ve cevaplayıcılardan adlarını yazmamaları istenmiştir.

### 3.4.3. Ön Uygulama Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Ön uygulama ölçeğinden elde edilen verileri incelemedeki temel amaç, ön uygulama ölçeği ve ön uygulamanın elverdiği ölçüde güvenilir ve geçerli bir ölçek elde etmektir. Bu yolla, İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumlarını ölçmesi beklenen en iyi maddelerin seçilmesi hedeflenmiştir. 5’li Likert tipi ölçekte olumlu ifadeli maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Böylece yüksek ölçek puanları daima olumlu tutumu göstermektedir. Olumlu ve olumsuz ölçek maddelerinin seçeneklerine verilen puan değerleri Çizelge 3.8’deki gibidir.

**Çizelge 3.8. 5’li Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddeler İçin Puanlama Anahtarı**

| Seçenek                 | Olumlu İfade Puanı | Olumsuz İfade Puanı |
|-------------------------|--------------------|---------------------|
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1                  | 5                   |
| Katılmıyorum            | 2                  | 4                   |
| Kararsızım              | 3                  | 3                   |
| Katılıyorum             | 4                  | 2                   |
| Kesinlikle Katılıyorum  | 5                  | 1                   |

Ön uygulamadan sonra örnekleme bulunan her bir öğrenciye ait cevap kağıdındaki cevaplar puanlanmış ve SPSS 11.0 bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlgili literatür, uzman kanısı ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak oluşturulan 78 maddelik ölçeğin yapı (faktöryel) geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi yöntemlerinden döndürülmüş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır.

#### **3.4.4. İkinci Uygulama Ölçeğinin Düzenlenmesi ve İkinci Uygulama**

Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.30 ve 0.30'dan büyük olan maddeler seçilmiş, bazı tutum ifadelerinde karşılaşılan aksaklıklar belirlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçekte yer alan maddelerin toplandığı faktör sayısı oldukça fazla olduğundan 50 maddelik ikinci bir ön uygulama ölçeği hazırlanmıştır. Araştırmanın örnekleme benzer özellikler göstereceği kabul edilen bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Bunun için 2003-2004 eğitim öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden 165 öğrenci rastgele seçilmiştir.

#### **3.4.5. İkinci Uygulama Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi**

Ön uygulamada olduğu gibi her bir öğrencinin cevap kağıdındaki cevapları puanlanmış ve bilgisayar paket programı SPSS 11.0 bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. I. ön uygulama ölçeğinin faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri yüksek bulunan ve araştırma konusuyla yakından ilgili olduğu düşünülen maddelerin seçimi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla hazırlanan 50 maddelik ölçekten elde edilen veriler, ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği bakımından incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Faktör yükü 0.30 ve 0.30'dan büyük olan maddeler seçilmiş, tutum

ifadelerinde karşılaşılan aksaklıklar düzeltilerek 30 maddelik bir tutum ölçeği hazırlanmıştır.

### 3.5. Başvurulan İstatistik Yöntemler

1. Tutum ölçeğinin hazırlanmasında faktör analizi,
2. Cinsiyete ilişkin verilerin analizinde frekans,
3. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı alt probleme ilişkin verilerin analizinde aritmetik ortalama,
4. Birinci ve üçüncü alt probleme ilişkin verilerin analizinde bağımsız t testi,
5. İkinci ve dördüncü alt probleme ilişkin verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi-ANOVA,
6. İkinci ve dördüncü alt probleme ilişkin verilerin analizinde en küçük anlamlı farklar testi-LSD,
7. Beşinci ve altıncı alt probleme ilişkin verilerin analizinde Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmada veriler SPSS 11.0 bilgisayar paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

### 3.6. Tutum Ölçeğinin Güvenirliği

İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinin uygulanması ile elde edilen puanların güvenirligi Cronbach Alpha güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Cronbach, 1970: 160).

$$\alpha = ( K / K-1 ) ( 1 - \frac{\sum_{j=1}^k V_j}{V_t} )$$

$V_j$  : Madde puanları varyansı

$V_t$  : Toplam varyans

K : Madde sayısı

Yukarıdaki formülle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ilk uygulamada  $\alpha = 0.9712$ , ikinci uygulamada  $\alpha = 0.9633$  ve geliştirilen 30 maddelik ölçeğin uygulamasında ise  $\alpha = 0.9364$  olarak bulunmuştur (Çizelge 3.8.).

**Çizelge 3.9. İngilizce Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları**

| Uygulamalar     | İngilizce Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı |
|-----------------|---|
| Ön Uygulama     | 0.9712                                      |
| İkinci Uygulama | 0.9633                                      |
| Son Uygulama    | 0.9364                                      |

### 3.7. Ölçeğin Geçerliliği ve Uygulanabilirliği

Geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlik çalışması için hem kapsam geçerliği hem de yapı geçerliği incelenmiştir:

Tutum ölçeği hazırlanırken bu konuda hazırlanan birçok ölçek incelenmiş, öğrenci görüşü ve uzman kanısı alınarak cevaplayıcıların derse ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını ölçmek amacıyla üç boyutlu bir ölçek geliştirmek için pek çok cümle yazılmıştır. Bu durumun ölçeğin kapsam geçerliğini artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca her iki ön uygulama uygulamasından elde edilen veriler faktör analizi yoluyla incelenmiş ve ölçeğin boyutları belirlenerek yapı geçerliği sınanmıştır.

Ölçeğin uygulama süresinin ortalama 20-25 dakika olduğu gözlenmiştir. Geliştirilen 30 maddelik ölçek, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nde I. sınıfa devam eden 601 öğrenciye İngilizce öğretim elemanları tarafından ders saatinde uygulanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin kişisel bilgiler anketi ve İngilizce dersine ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları düşünce, duygu ve davranış boyutlarına göre çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Bulguları

Araştırma sonucu elde edilen bulgular incelenmiş ve alt problemlere ilişkin bulgular verilmiştir.

“Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Çizelge 4.1.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.1. İngilizce Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S       | Sd  | T      | *p   |
|----------|-----|-----------|---------|-----|--------|------|
| Kız      | 325 | 9.9694    | 3.84504 | 579 | -1.125 | .261 |
| Erkek    | 254 | 10.3465   | 4.20498 |     |        |      |

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(579)} = 1.125, p > .05$ ]. Buna rağmen, erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X} = 10.3465$ ), kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X} = 9.9694$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Çizelge 4.2.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.2. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S        | sd  | t     | *p   |
|----------|-----|-----------|----------|-----|-------|------|
| Kız      | 282 | 74.8050   | 20.12844 | 495 | 3.867 | .000 |
| Erkek    | 215 | 67.5115   | 21.71800 |     |       |      |

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t_{(495)}=3.867$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}=74.8050$ ), erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}=67.5115$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Çizelge 4.3.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.3. İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S       | sd  | t     | *p   |
|----------|-----|-----------|---------|-----|-------|------|
| Kız      | 320 | 16.3469   | 2.96716 | 574 | 5.477 | .000 |
| Erkek    | 256 | 14.7656   | 3.95858 |     |       |      |

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçeği puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t_{(574)}=5.477$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}=16.3469$ ), erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}=14.7656$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Çizelge 4.4.’de öğrencilerin bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 4.4. Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Anabilim ve Ana Sanat Türü                          | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|---|-----|-----------|---------|
| 1. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı                 | 235 | 9.7957    | 3.94849 |
| 2. Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı                | 70  | 9.4571    | 3.79048 |
| 3. Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı            | 68  | 9.9265    | 4.09702 |
| 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı       | 111 | 10.6396   | 4.01088 |
| 5. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı           | 25  | 10.2000   | 3.92641 |
| 6. Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı                | 23  | 11.1739   | 4.47876 |
| 7. Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı                | 31  | 11.1935   | 4.19062 |
| 8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı | 18  | 11.6111   | 3.85226 |

Çizelge 4.4.’de öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrencilerinin bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=11.6111$ ) diğer anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel boyuta ait tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu

görülmektedir. Bu anabilim dalını  $\bar{X}=11.1935$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=11.1739$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=10.6396$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=10.2000$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=9.9265$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=9.7957$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve  $\bar{X}=9.4571$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Çizelge 4.5.'de sunulmuştur.

**Çizelge 4.5. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Düşünce Puanlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | P    | LSD |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|------|-----|
| Gruplararası      | 189.322         | 7                   | 27.046             | 1.698 | .107 | -   |
| Gruplariçi        | 9124.206        | 573                 | 15.924             |       |      |     |
| Toplam            | 9313.528        | 580                 |                    |       |      |     |

\* $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin düşünce puanlarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin düşüncelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [ $F=1.698(7-573)$ ,  $p>.05$ ].

Çizelge 4.6.'da öğrencilerin duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anabilim ve ana sanat dallarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 4.6. Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Anabilim ve Ana Sanat Türü                          | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|---|-----|-----------|----------|
| 1. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı                 | 197 | 69.7107   | 22.31986 |
| 2. Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı                | 65  | 72.6000   | 19.35991 |
| 3. Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı            | 63  | 73.1905   | 22.57665 |
| 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı       | 87  | 75.6897   | 21.13759 |
| 5. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı           | 22  | 73.8182   | 18.91746 |
| 6. Müzik Öğretmenliği Ana sanat Dalı                | 18  | 62.1111   | 10.82964 |
| 7. Resim Öğretmenliği Ana sanat Dalı                | 27  | 67.6296   | 20.94525 |
| 8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı | 18  | 77.4444   | 14.45570 |

Çizelge 4.6.'da öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=77.4444$ ) diğer anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal boyuta ait tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu anabilim dalını  $\bar{X}=75.6897$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=73.8182$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=73.1905$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=72.6000$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=69.7107$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X}=67.6296$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri ve  $\bar{X}=62.1111$  duyuşsal boyuta ait

tutum puan ortalamasıyla Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Çizelge 4.7.'de sunulmuştur.

**Çizelge 4.7. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Duygu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | *p   | LSD |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|------|-----|
| Gruplararası      | 5150.849        | 7                   | 735.836            | 1.665 | .115 | -   |
| Gruplarıçi        | 216124.234      | 489                 | 441.972            |       |      |     |
| Toplam            | 221275.082      | 496                 |                    |       |      |     |

\*p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygu puanlarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre Anova sonuçları, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygularına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(7-489) =1.665, p>.05].

Çizelge 4.8.'de öğrencilerin davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 4.8. Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Öğrencilerin Davranışsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Anabilim ve Ana Sanat Türü                          | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|---|-----|-----------|---------|
| 1. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı                 | 233 | 15.5021   | 3.51490 |
| 2. Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı                | 72  | 15.2361   | 3.28245 |
| 3. Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı            | 65  | 16.0154   | 3.38421 |
| 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı       | 109 | 15.8165   | 3.62135 |
| 5. Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı           | 26  | 15.6154   | 3.79554 |
| 6. Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı                | 22  | 12.8182   | 4.32750 |
| 7. Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı                | 31  | 17.1935   | 2.37233 |
| 8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı | 18  | 17.5556   | 2.57184 |

Çizelge 4.8.'de öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X} = 17.5556$ ) diğer anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin davranışsal boyuta ait tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu anabilim dalını  $\bar{X} = 17.1935$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri,  $\bar{X} = 16.0154$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X} = 15.8165$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X} = 15.6154$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X} = 15.5021$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri,  $\bar{X} = 15.2361$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve  $\bar{X} = 12.8182$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri izlemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki

farkın istatistiksel olarak anlamlığını test etmek için ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Çizelge 4.9.'da sunulmuştur.

**Çizelge 4.9. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Davranış Puanlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim ve Ana Sanat Dallarına Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | *p   | LSD |     |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|------|-----|-----|
| Gruplararası      | 344.780         | 7                   | 49.254             | 4.105 | .000 | 1-6 | 3-6 |
| Gruplarıçi        | 6815.260        | 568                 | 11.999             |       |      | 1-7 | 4-6 |
| Toplam            | 7160.040        | 575                 |                    |       |      | 1-8 | 4-8 |
|                   |                 |                     |                    |       |      | 2-6 | 5-6 |
|                   |                 |                     |                    |       | 2-7  | 6-7 |     |
|                   |                 |                     |                    |       |      | 2-8 | 6-8 |

1: Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2: Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, 3: Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, 5: Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, 6: Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı, 7: Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı

\*p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin düşünce puanlarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre Anova sonuçları [F=4.105(7-568), p<0.05] öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin düşüncelerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri, Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri ile Resim Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri ve Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencileri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri arasında İngilizce dersine ilişkin davranışsal boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

“Öğretmen adaylarının öğretim türleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının kayıtlı oldukları öğretim türlerine göre dağılımı Çizelge 4.10.’da gösterilmiştir.

**Çizelge 4.10. İngilizce Dersine Yönelik Bilişsel Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türlerine Göre t-Testi Sonuçları**

| Öğretim Türü | N   | $\bar{X}$ | S       | Sd  | T     | *p   |
|--------------|-----|-----------|---------|-----|-------|------|
| I.Öğretim    | 337 | 10.0979   | 3.97678 | 578 | -.258 | .796 |
| II.Öğretim   | 243 | 10.1852   | 4.06490 |     |       |      |

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçeği puanlarında öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t(578)=-.258, p>.05]. Buna rağmen, II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}$ =10.1852), I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}$ =10.0979) göre daha olumludur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının kayıtlı oldukları öğretim türlerine göre dağılımı Çizelge 4.11.’de gösterilmiştir.

**Çizelge 4.11. İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türlerine Göre t-Testi Sonuçları**

| Öğretim Türü | N   | $\bar{X}$ | S        | Sd  | T     | *p   |
|--------------|-----|-----------|----------|-----|-------|------|
| I. Öğretim   | 293 | 73.5085   | 19.90364 | 494 | 2.334 | .020 |
| II. Öğretim  | 203 | 69.0246   | 22.58656 |     |       |      |

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçeği puanlarında öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t_{(494)}=2.334$ ,  $p<.05$ ]. I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}=73.5085$ ), II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}=69.0246$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları ile öğretim türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının kayıtlı oldukları öğretim türlerine göre dağılımı Çizelge 4.12.'de gösterilmiştir.

**Çizelge 4.12. İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Türlerine Göre t-Testi Sonuçları**

| Öğretim Türü | N   | $\bar{X}$ | S       | Sd  | T     | *p   |
|--------------|-----|-----------|---------|-----|-------|------|
| I. Öğretim   | 335 | 15.5761   | 3.38003 | 573 | -.611 | .542 |
| II. Öğretim  | 240 | 15.7583   | 3.72596 |     |       |      |

\*p<0.05 düzeyinde anlamlı

İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçeği puanlarında öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(573)}=-.611$ ,  $p>.05$ ]. Buna rağmen, II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}=15.7583$ ), I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}=15.5761$ ) göre daha olumludur.

“Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında Fen Lisesi’nden mezun hiç bir öğrenci bulunmadığı için çizelgede belirtilmemiştir.

Çizelge 4.13.’de öğrencilerin bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının lise türlerine göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 4.13. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Bilişsel Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Mezun Oldukları Lise Türü  | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|----------------------------|-----|-----------|---------|
| 1. Genel Lise              | 303 | 9.4620    | 3.80541 |
| 2. Özel Lise               | 6   | 10.1667   | 3.92003 |
| 3. Anadolu Lisesi          | 125 | 10.7040   | 4.10748 |
| 4. Anadolu Öğretmen Lisesi | 67  | 11.3881   | 4.16317 |
| 5. Meslek Lisesi           | 20  | 10.2500   | 3.83715 |
| 6. Teknik Lise             | 2   | 12.0000   | 5.65685 |
| 7. Diğer                   | 58  | 10.8621   | 4.17784 |

Çizelge 4.13.’de öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde, Teknik Lise (T.L.) mezunu öğrencilerin bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=12.0000$ ) diğer lise türlerinden mezun öğrencilerin bilişsel boyuta ait tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu lise türünü  $\bar{X}=11.3881$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Anadolu Öğretmen Lisesi (A.Ö.L.) mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=10.8621$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=10.7040$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Anadolu Lisesi (A.L.) mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=10.2500$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Meslek Lisesi (M.L.) mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=10.1667$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Özel Lise (Ö.L.) mezunu öğrenciler ve  $\bar{X}=9.4620$  bilişsel boyuta ait tutum puan ortalamasıyla Genel Lise (G.L.) mezunu öğrenciler izlemektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Çizelge 4.14.'de sunulmuştur.

**Çizelge 4.14. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Düşünce Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | *P   | LSD |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|------|-----|
| Gruplararası      | 320.777         | 6                   | 53.463             | 3.412 | .003 | 1-3 |
| Gruplarıçi        | 8992.752        | 574                 | 15.667             |       |      | 1-4 |
| Toplam            | 9313.528        | 580                 |                    |       |      | 1-7 |

1: Genel Lise, 3: Anadolu Lisesi, 4: Anadolu Öğretmen Lisesi, 7: Diğer

\*p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin düşünce puanlarının mezun oldukları lise türlerine göre Anova sonuçları öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygularına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(6-574)=3.412$ ,  $p< .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için LSD testi yapılmış ve buna göre G.L. mezunu öğrenciler ile A.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile A.Ö.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile diğer lise ( Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler, A.L. mezunu öğrenciler ile M. L. mezunu öğrenciler, M.L. mezunu öğrenciler ile diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler arasında İngilizce dersine ilişkin bilişsel boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çizelge 4.15.'de öğrencilerin duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının lise türlerine göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 4.15. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Duyuşsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Mezun Oldukları Lise Türü  | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|----------------------------|-----|-----------|----------|
| 1. Genel Lise              | 257 | 65.2490   | 20.59278 |
| 2. Özel Lise               | 6   | 83.6667   | 18.11813 |
| 3. Anadolu Lisesi          | 109 | 79.2844   | 19.51357 |
| 4. Anadolu Öğretmen Lisesi | 58  | 78.0862   | 21.65785 |
| 5. Meslek Lisesi           | 15  | 66.8000   | 14.72704 |
| 6. Teknik Lise             | 2   | 62.0000   | 21.21320 |
| 7. Diğer                   | 50  | 80.8400   | 17.38679 |

Çizelge 4.15.'de öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde, Ö.L. mezunu öğrencilerin duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=83.6667$ ) diğer lise türlerinden mezun öğrencilerin duyuşsal boyuta ait tutum puanı ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu lise türünü  $\bar{X}=80.8400$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=79.2844$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla A.L. mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=78.0862$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla A.Ö.L. mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=66.8000$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla M.L. mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=65.2490$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla G.L. mezunu öğrenciler ve  $\bar{X}=62.0000$  duyuşsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla T.L. mezunu öğrenciler izlemektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Çizelge 4.16.'da sunulmuştur.

**Çizelge 4.16. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Duygu Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F      | *p   | LSD |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|--------|------|-----|
| Gruplararası      | 24913.814       | 6                   | 4152.302           | 10.362 | .000 | 1-2 |
| Gruplarıçi        | 196361.268      | 490                 | 400.737            |        |      | 1-3 |
| Toplam            | 221275.082      | 496                 |                    |        |      | 1-4 |
|                   |                 |                     |                    |        |      | 1-7 |
|                   |                 |                     |                    |        |      | 3-5 |
|                   |                 |                     |                    |        |      | 5-7 |

1: Genel Lise, 2: Özel Lise, 3: Anadolu Lisesi, 4: Anadolu Öğretmen Lisesi, 5: Meslek Lisesi, 7: Diğer

\*p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygu puanlarının mezun oldukları lise türlerine göre Anova sonuçları öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygularına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F(6-490)=10.362$ ,  $p< .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını öğrenmek için LSD testi yapılmıştır. Buna göre G.L. mezunu öğrenciler ile Ö.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile A.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile A.Ö.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ...) mezunu öğrenciler, A.L. mezunu öğrenciler ile M.L. mezunu öğrenciler, M.L. mezunu öğrenciler ile diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ...) mezunu öğrenciler arasında İngilizce dersine ilişkin duyuşsal boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çizelge 4.17.'de öğrencilerin davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının lise türlerine göre analizine ait sonuçlara yer verilmiştir.

**Çizelge 4.17. Lise Türlerine Göre Öğrencilerin Davranışsal Boyutta İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Mezun Oldukları Lise Türü  | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|----------------------------|-----|-----------|---------|
| 1. Genel Lise              | 296 | 15.4189   | 3.67772 |
| 2. Özel Lise               | 6   | 17.1667   | 3.18852 |
| 3. Anadolu Lisesi          | 126 | 15.8651   | 3.43011 |
| 4. Anadolu Öğretmen Lisesi | 68  | 15.8088   | 3.55451 |
| 5. Meslek Lisesi           | 20  | 14.6500   | 3.61685 |
| 6. Teknik Lise             | 2   | 16.0000   | 5.65685 |
| 7. Diğer                   | 58  | 16.2931   | 2.77842 |

Çizelge 4.17.'de öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde, Ö.L. mezunu öğrencilerin davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=17.1667$ ) diğer lise türlerinden mezun öğrencilerin davranışsal boyuta ait tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu lise türünü  $\bar{X}=16.2931$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=16.0000$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla T.L. mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=15.8651$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla A.L. mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=15.8088$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla A.Ö.L. mezunu öğrenciler,  $\bar{X}=15.4189$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla G.L. mezunu öğrenciler ve  $\bar{X}=14.6500$  davranışsal boyuta ait tutum puan ortalamasıyla M.L. mezunu öğrenciler izlemektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlığını test etmek için ANOVA ve LSD testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Çizelge 4.18.'de sunulmuştur.

**Çizelge 4.18. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Davranış Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | Anlamlılık Düzeyi |      | LSD |
|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------------------|------|-----|
|                   |                 |                     |                    | F                 | *P   |     |
| Gruplararası      | 81.364          | 6                   | 13.561             | 1.090             | .367 | -   |
| Gruplarıçi        | 7078.676        | 569                 | 12.441             |                   |      |     |
| Toplam            | 7160.040        | 575                 |                    |                   |      |     |

\*p< 0.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin davranış puanlarının mezun oldukları lise türlerine göre Anova sonuçları öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin davranışlarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(6-569)=1.090, p>.05]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin davranışları anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

“Öğretmen adaylarının İngilizce’yi öğrenme amaçları ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

“Öğretmen adaylarının derse ve sınava hazırlanmak dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.19.’da verilmiştir.

**Çizelge 4.19. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Bilişsel Boyuttaki Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Değişken | B     | SHB  | B    | T      | p    | İkili r | Kısmi r |
|----------|-------|------|------|--------|------|---------|---------|
| Sabit    | 8.963 | .396 |      | 22.605 | .000 | -       | -       |
| AMAÇ     | 7.708 | .003 | .108 | 2.631  | .009 | .109    | .108    |
| SAAT     | .874  | .285 | .126 | 3.068  | .002 | .127    | .126    |

Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.109$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r = 0.108$ ) pozitif (olumlu) ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.127$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun ( $r=0.126$ ) pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.20.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.20. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Boyuttaki Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Değişken | B      | SHB   | B    | T      | p    | İkili r | Kısmi r |
|----------|--------|-------|------|--------|------|---------|---------|
| Sabit    | 64.488 | 2.266 | -    | 28.463 | .000 | -       | -       |
| AMAÇ     | 2.248  | .016  | .063 | 1.430  | .153 | .064    | .063    |
| SAAT     | 7.235  | 1.598 | .200 | 4.528  | .000 | .200    | .200    |

Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.064$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r= 0.063$ ) pozitif (olumlu) ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.200$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun ( $r=0.200$ ) pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri değişkenlerine göre İngilizce dersine

yönelik davranışsal boyuttaki tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.21.'de verilmiştir.

**Çizelge 4.21. Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Davranışsal Boyuttaki Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Değişken | B      | SHB  | B    | T      | p    | İkili r | Kısmi r |
|----------|--------|------|------|--------|------|---------|---------|
| Sabit    | 13.992 | .345 | -    | 40.543 | .000 | -       |         |
| AMAÇ     | 4.185  | .003 | .067 | 1.639  | .102 | .068    | .067    |
| SAAT     | 1.268  | .246 | .210 | 5.158  | .000 | .211    | .210    |

Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.068$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=0.067$ ) pozitif (olumlu) ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.211$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonu ( $r=0.210$ ) pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Yorumlar

Araştırma sonucu elde edilen bulgular incelenmiş ve her bir alt probleme ait bulgular dikkate alınarak yorum yapılmıştır.

“Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Araştırmaya katılan 285 kız ve 215 erkek öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara ait tutum puanları arasındaki farka bakıldığında, cinsiyet ve duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer taraftan, cinsiyet ile bilişsel boyuttaki tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum puanları kız öğrenciler lehine bir farklılık göstermektedir (Çizelge 4.1., Çizelge 4.2. ve Çizelge 4.3.). Kız öğrencilerin tutum puanlarının yüksek olması ülkemizdeki sosyo-

ekonomik nedenlerden kaynaklanabilir, ekonomik özgürlüğü elde etme ve öğretmen olma isteği kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha olumlu duygulara sahip olmalarına neden olabilir.

Araştırma sonucu, Powell ve Littlewood (1983)'un bulduğu sonucu desteklemektedir. Powell ve Littlewood yaptıkları çalışma sonucunda cinsiyetin öğrenci tutumunu etkileyen etmenlerden biri olduğunu bulmuşlardır.

Selçuk (1997) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olarak cinsiyet üzerinde durmuştur. Cinsiyet ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olarak bulunmuştur.

Kobayashi (2002) cinsiyetin yabancı dil öğrenme tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında Japon kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemiş ve Japonya'daki kız çocukların sosyal faktörler nedeniyle İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutumları olduğunu tespit etmiştir.

Diğer taraftan bu bulgular, Çakıcı (2001)'nın üniversite I. sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu ders kapsamında yer alan İngilizce dersine ilişkin tutumlarını saptamak amacı ile yaptığı çalışmada öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündeki bulgularını desteklememektedir.

Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip olmaları, kız öğrencilerin daha çalışkan olduğu tezini doğrular niteliktedir.

“Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde (Çizelge 4.4.), bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=11.6111$ ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilere ve bilişsel boyuta ait en düşük tutum puan ortalamasının ( $\bar{X}=9.4571$ ) ise Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu durum diğer anabilim ve ana sanat dalları arasında Beden

Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersinin daha çok gerekli buldukları ve diğer taraftan Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin ise İngilizce dersinin gereğine daha az inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlığını test etmek için yapılan Anova sonuçları (Çizelge 4.5.), öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin düşüncelerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin benzer düşüncelere sahip olmaları, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik düşüncelerinin toplumun İngilizce öğrenmeye yönelik genel yargısından kaynaklanabilir. İngilizce'nin iletişim ve bilim dili olarak evrensel bir dil olması da önemli bir etken olabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde (Çizelge 4.6.), duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puan ortalamasının ( $\bar{X}=77.4444$ ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilere ve duyuşsal boyuta ait en düşük tutum puan ortalamasının ( $\bar{X}=62.1111$ ) ise, Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencilerine ait olduğu görölmektedir. Böylece İngilizce dersini Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin diğer bölümlere göre daha fazla ve Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencilerinin ise daha az sevdiği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlığını test etmek için yapılan Anova sonuçları (Çizelge 4.7.), öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygularına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Farklı anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duygularının benzer düzeyde olması, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik geçmiş yaşantılarının benzer olmasından kaynaklanabilir.

Bu bulgular, Lin ve Warden (1998)'ın öğrencilerin geçmişte İngilizce öğrenmelerine engel olan faktörler ile öğrencilerin İngilizce öğrenme ile ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmadan elde ettikleri çoğu öğrencinin geçmişte İngilizce öğrenme yaşantılarıyla ilgili korku ya da kötü duyguları olduğu ve farklı ana dallarda okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyguları arasında anlamlı bir farklılık olduğu yönündeki bulguları desteklemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde (Çizelge 4.8.), davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=17.5556$ ) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine ve davranışsal boyuta ait en düşük tutum puan ortalamasının ( $\bar{X}=12.8182$ ) ise Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dallarına göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları (Çizelge 4.9.), öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin davranışsal boyuttaki tutumlarının anabilim ve ana sanat dallarına göre değiştiğini göstermektedir. Böylece öğrencilerin ders dışında İngilizce'yle ilgili etkinliklerinin anabilim ve ana sanat dallarına göre değiştiği söylenebilir. Farklı anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin davranışsal boyutta farklı tutumlara sahip olmalarının nedeni, ilgi alanlarının farklılık göstermesinden kaynaklanabilir.

Genel olarak bakıldığında duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlara göre İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puanı ortalamasının Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Öte yandan duyuşsal ve bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik en düşük tutum puanı ortalamasının Müzik Öğretmenliği Ana Sanat Dalı öğrencilerine ait olduğu ve bilişsel boyutta ise, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine ait olduğu dikkat çekmektedir.

“Öğretmen adaylarının öğretim türleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçeği puanlarında öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Çizelge 4.10.). Buna rağmen, II. öğretimde okuyan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanı ortalaması ( $\bar{X}=10.1852$ ), I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanı ortalamasına ( $\bar{X}=10.0979$ ) göre daha olumludur. Böylece II. öğretim öğrencilerinin dersin gereğine daha çok inandıkları düşünülebilir.

İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçeği puanlarında öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir (Çizelge 4.11.) I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanı ortalaması ( $\bar{X}=73.5085$ ), II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutum puanı ortalamasına ( $\bar{X}=69.0246$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları ile öğretim türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni olarak, II. öğretim öğrencilerine kıyasla anabilim ve ana sanat dallarına daha yüksek puanlarla yerleşen I. öğretim öğrencilerinin İngilizce'yle ilgili daha olumlu geçmiş yaşantılara sahip olmaları gösterilebilir.

İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçeği puanlarında öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Çizelge 4.12.). Buna rağmen, II. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanları ( $\bar{X}=15.7583$ ), I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutum puanlarına ( $\bar{X}=15.5761$ ) göre daha olumludur. Böylece II. öğretim öğrencilerinin ders dışında İngilizce'ye yönelik etkinlikleri daha çok yaptıkları söylenebilir.

Sarıyüpoğlu (2001)'nin Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi I. ve II. öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin 1999-2000 öğretim yılında İngilizce'ye olan tutum ve güdülenmelerini değerlendirmek için uyguladığı anket sonuçları ise, her iki grup arasında önemli bir farklılık olmadığını göstermiştir.

“Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde (Çizelge 4.13), T.L. mezunu öğrencilerin bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puanı ortalamasına ( $X=12.0000$ ) ve G.L. mezunu öğrencilerin ise bilişsel boyuta ait İngilizce dersine yönelik en düşük tutum puan ortalamasına ( $\bar{X}=9.4620$ ) sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre T.L. mezunu öğrencilerinin İngilizce dersinin gereğine daha az inandıkları ve G.L. mezunu öğrencilerin ise diğerlerine göre daha fazla inandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçlarına göre (Çizelge 4.14.), G.L. mezunu öğrenciler ile A.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile A.Ö.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile diğer lise ( Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler arasında İngilizce dersine ilişkin bilişsel boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamalarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

Çakıcı (2001)'nin yapmış olduğu araştırmada ise I. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları incelendiğinde (Çizelge 4.15.), duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=83.6667$ ) Ö.L. mezunu öğrencilere ve duyuşsal boyuta ait en düşük tutum puan ortalamasının ( $\bar{X}=62.0000$ ) T.L. mezunu öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal puanlarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (Çizelge 4.16.). Buna göre G.L. mezunu öğrenciler ile Ö.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile A.L.

mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile A.Ö.L. mezunu öğrenciler, G.L. mezunu öğrenciler ile diğer lise (Süper Lise, İmam Hatip Lisesi gibi ... ) mezunu öğrenciler, arasında İngilizce dersine ilişkin duyuşsal boyutta anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak Genel Lise mezunu öğrencilerin İngilizce düzeylerinin düşük olması düşünölebilir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanı ortalamaları (Çizelge 4.17.) incelendiğinde, davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik en yüksek tutum puanı ortalamasının ( $\bar{X}=17.1667$ ) Ö.L. mezunu öğrencilere ve davranışsal boyuta ait en düşük tutum puan ortalamasıyla ( $\bar{X}=14.6500$ ) M.L. mezunu öğrencilere ait olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçlarına (Çizelge 4.18.) göre, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin davranışları lise türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

“Öğretmen adaylarının İngilizce’yi öğrenme amaçları ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

“Öğretmen adaylarının derse ve sınava hazırlanmak dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları (Çizelge 4.19.) incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r = 0.109$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r = 0.108$ ) pozitif (olumlu) ve düşük düzeyde olduğu görölmektedir.

Morello (1988)'nin yaptığı bir çalışma sonucunda ikinci dile ilişkin olumlu tutumun hedef belirlemeyle ilgili olduğu tespit edilmiş ve ulaşmaya çalıştıkları hedefin güçlüğüne farkında olan öğrencilerde olumlu tutum gözlenmiştir.

Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.127$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun ( $r=0.126$ ) pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce çalışmanın gereğine inandıkları halde yeterli düzeyde çalışmadıkları düşünülebilir. Bu durum, sadece iki dönem okutulan İngilizce dersinin genellikle başlangıç düzeyinde olmasından kaynaklanabilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları (Çizelge 4.20.) incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r = 0.064$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r = 0.063$ ) pozitif (olumlu) ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin çoğunlukla dersten geçmek amacıyla İngilizce öğrenmeleri sebebiyle derse ilişkin duygularını fazla etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.200$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun ( $r=0.200$ ) pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Böylece, öğrencilerin haftalık çalışma saatlerinin İngilizce'ye ilişkin duygularını göstermekte yetersiz olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğretmen adaylarının sadece iki dönem okutulan İngilizce dersine çalışmaktan ziyade öncelikle alan derslerine çalışmalarını gösterilebilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutumların yordanmasına ilişkin regresyon analizi

sonuçlarına (Çizelge 4.21.) göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.068$ ) olduğu ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyonun ( $r=0.067$ ) pozitif (olumlu) ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine yönelik davranışsal boyuttaki tutumları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=0.211$ ) bir ilişki vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyonun ( $r=0.210$ ) pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile İngilizce öğrenme amaçları ve ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeyleri ile cinsiyet, anabilim ve ana sanat dalı, öğretim türü, mezun oldukları lise türü, İngilizce öğrenme amacı ve ders ile sınava hazırlanma dışında haftalık İngilizce çalışma saati arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma problemine ilişkin bilgiler, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler anketi ve İngilizce dersine yönelik tutum maddelerinden oluşan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 11.0 bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Analiz sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında duyuşsal ve davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal ve davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki vardır. Diğer taraftan öğrencilerinin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal ve bilişsel boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeyleri, diğer anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksektir.

3. Öğrencilerinin öğretim türleri ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğrencilerinin öğretim

türleri ile İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve davranışsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, öğretim türünün tutum üzerinde etkisinin sadece duygu yönünde olduğunu ve I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdiklerini göstermektedir.

4. Öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyusal ve bilişsel boyuttaki tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin davranışsal boyuttaki tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmamaktadır. Genel olarak incelendiğinde, Özel lise mezunlarının en yüksek tutum düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum özel okullarda yabancı dile daha fazla önem verildiğini gösterebilir.

5. Öğrencilerinin İngilizce öğrenme amaçları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin % 43.8'i sadece dersten geçmek için ders çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse ilişkin kaygısını artırıp olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir.

6. Öğrencilerinin derse ve sınava hazırlanmak dışında haftalık İngilizce çalışma saatleri ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında olumlu ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin % 76.7'si derse ve sınava hazırlanmak dışında haftada hiç İngilizce çalışmamaktadır. Bu durum öğrencilerin İngilizce'yi öncelikli olarak geçmek için çalıştıkları görüşünü destekleyebilir.

Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının İngilizce dersine yönelik tutumları uygulamaya katılan 601 öğretmen adayını temsil edecek şekilde yaklaşık 30 öğretmen adayı ile 10 dakikayı geçmeyecek bir sürede, birebir görüşmeler yapılarak tartışılmış ve öneriler geliştirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının yaklaşık % 78'i İngilizce dersini sevdiğini söylemektedir. Dersi sevmelerinde ise çoğunlukla ilköğretim ve lisedeki İngilizce öğretmenlerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise üniversite birinci sınıf öğretmenlerinin dersi sevdirdiğini söylemektedir.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının yaklaşık % 32'si ise İngilizce'yi sevmediğini ve bunun ilköğretim ve lisede İngilizce derslerine giren öğretmenlerin branş öğretmeni olmaması, İngilizce dersini zor ve sıkıcı bulmaları ve diğer taraftan

bazı branş öğretmenlerinin öğrencilere dersi sevdirmemesi gibi sebeplerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının yaklaşık % 89'u, İngilizce'nin evrensel bir dil olması, yabancı yayınları takip etme, akademik ve mesleki kariyer yapma ve iyi bir öğretmenin İngilizce'ye hakim olması gibi sebeplerle İngilizce dersinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Görüşmeler sonucunda dikkat çeken diğer bir husus, görüşmeye katılan öğretmen adayları arasında İngilizce'yi sevmeyen adayların yaklaşık % 78'inin İngilizce dersinin gerekli olduğu görüşünde olmalarıdır. Bu durum, öğrencilerin dersin önemini farkında olmalarının dersi sevmeleri için yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık % 11'inin İngilizce dersini gereksiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarına hangi nedenlerle dersi sevmedikleri sorulduğunda, öğretmen adayları genel olarak dersi zor ve sıkıcı bulduklarını ve dersin ilgi çekici olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının yaklaşık % 57'si ders dışında İngilizce'ye zaman ayırdığını ifade etmektedir. Adayların çoğunun İngilizce dersi dışında, alt yazısız İngilizce film izledikleri, müzik dinledikleri, İngilizce web sitelerine girdikleri, turistlerle konuştukları ve bilgisayar oyunları oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik önerilere ve diğer araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

### **5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeylerini artırmak için sınıftaki tüm öğrencilerin tanınması gerekir. Öğrencinin hangi davranışlarının geliştirilmeye daha yatkın olduğunu ve eğitim hedeflerini gerçekleştirmeyi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bireysel faktörleri bilmek öğretim

faaliyetlerinde belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. Ayrıca hem kız hem de erkek öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla grup çalışmaları ve film, drama gibi görsel araçların kullanıldığı dersler planlanabilir.

2. Çeşitli anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum kazanmalarını sağlamaya dönük çalışmalara yer verilebilir. Bu amaçla öğrencilere kendi alanlarında kullanılan temel kavramların İngilizce karşılıklarını bulma ve alanlarına yönelik bir konuda araştırma yaparak İngilizce bir proje ödevi hazırlama gibi iç güdülenmeyi artırıcı çalışmalar yaptırılabilir. Böylece İngilizce dersinin kendi alanları açısından ne derece önemli olduğuna dikkat çekilebilir.

3. Eğitim programı kapsamında yer alan hedeflerin oluşturulması aşamasında, birinci ve ikinci öğretime devam eden tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır. İngilizce öğretim programının güçlük derecesi birinci ve ikinci öğretim türleri için aynı olmalıdır. Birinci ve ikinci öğretime devam eden öğrencilerin İngilizce öğrenmeye daha istekli hale gelmeleri için akademik becerileri, yaşam becerileri ve ders dışı etkinliklerle kaynaşmış şekilde düzenlenebilir.

4. İngilizce öğretmeni yabancı dil öğretimi ve ikinci dil öğretimi alanlarındaki gelişmeleri takip ederek derslerinde yeni yöntem ve materyalleri etkin olarak kullanmalıdır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını geliştirecek öğretim stratejileri seçmelidir.

5. Öğrencilerin mezun oldukları liseler İngilizce seviyelerini belirlemektedir. Bu nedenle tutum düzeylerini artırmak için birinci dönemin başında seviye tespit sınavı yapılarak öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeylerine uygun sınıflar oluşturulabilir. Ayrıca birinci sınıftan sonra İngilizce seviyelerini yükseltmek isteyen öğrencilere yönelik olarak ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda seçmeli İngilizce dersleri verilebilir.

6. Birinci dönem başında öğrencilerin İngilizce'yi hangi amaçlarla öğrendiklerinin farkına varmaları sağlanabilir. Bunun için sınıflara iyi bir İngilizce düzeyine sahip ve öğrenciler için iyi bir model oluşturabilecek bireyler davet edilebilir. Ayrıca öğrencilerin sadece sınav kaygısı ile çalışıp İngilizce'ye karşı olumsuz tutum geliştirmelerini engellemek için hedef dilin topluluğu ve kültürüne

karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Bu amaçla sınıftaki öğrencilere gruplar halinde hazırlayabilecekleri bir araştırma devi verilebilir. Gruplardan hedef dilin topluluğu ve kültürünü belirli yönleriyle araştırmaları ve araştırma sonuçlarını kendi yaşam biçimimiz ve kültürümüzle karşılaştırmaları istenebilir.

7. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için etkin ğrenci katılımına dönük ğrenci merkezli eğitim programları düzenlenebilir. Bu amaçla öğrencilerin kendi İngilizce düzeylerinin farkına varmalarını sağlamak amacıyla düzey belirleme sınavı yapılabilir. Öğrencilerden düzeylerini yükseltmek için neler yapabileceklerini düşünmeleri sağlanarak problem czme becerileri geliştirilebilir.

8. Öğrencileri derse ve sınava hazırlanma dışında daha fazla İngilizce çalışmaya teşvik etmek için ğretmen ve öğrencilerin katılabileceği çeşitli seminerler, konferanslar ve paneller düzenlenebilir. Bunların yanında, öğrencilerin ders dışında İngilizce'yi kullanıp geliştirebilecekleri İngilizce alt yazılı haftalık film gösterimi, yarışma, tiyatro ve skeç gibi etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin okulda bireysel olarak çalışabilecekleri dil laboratuvarı, video odası ve çeşitli İngilizce kitap, gazete ve dergilere ulaşabilecekleri okuma odası düzenlenebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik neriler**

1. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarına yönelik olarak Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri'ni içine alan kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
2. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin birinci sınıftaki tutumları ile son sınıftaki tutumları karşılaştırılabilir.
3. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile ilgili davranışların geliştirilebilmesi için nasıl bir eğitim durumunun düzenleneceği araştırılabilir.
4. Türkiye'deki yabancı dil ğrencilerinin duyuşsal özelliklerini geliştirmeye dönük araştırmalar yapılabilir.
5. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada ğrenci merkezli eğitimin rolü araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

### **Kitaplar:**

AÇIKGÖZ, K. Ü., **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları , İzmir 1995.

AIKEN , L. R., **Psychological Testing and Assessment**, A Division of Simon & Schuster Inc., USA 1991

AKSAN, D., **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Atatürk Kültür**, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1998

ARKONAÇ, S. A., **Sosyal Psikoloji**, Alfa Yayınları, İstanbul 1998

ARSLANTÜRK, Z., **Sosyal Bilimciler İçin Araştırma Metot ve Teknikleri**, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfi, İstanbul 1999

BİNBAŞIOĞLU, C., **Eğitim Psikolojisi**, Yargıcı Matbaası, Ankara 1995

BLOOM, B. S., **İnsan Nitelikleri ve Okuldan Öğrenme**, Çev. Durmuş Ali Özçelik, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1995

BLOOM, B. S., **Human Characteristics and School Learning**, Mc.Graw Hill Book Co., Newyork 1976

CHASTAIN, K., **Developing Second-Language Skills**, Harcourt Brace Jovanovich, Inc, USA 1998

COOK, V., **Second Language Learning and Language Teaching**, Edward Arnold, Great Britain 1991

CRONBACH, L. J., **Essential of Psychological Testing**, Third Edition, Harper and Row, Newyork 1970

DEMİREL, Ö., **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler**, Usem Yayınları, Ankara 1993

DÖKMEN, Ü., **İletişim Çatışmaları ve Empati**, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1996

ELLIS, R., **Second Language Acquisition**, Oxford University Press, Oxford 1997

ERGİN, M., **Türk Dil Bilgisi**, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1980

- FİDAN, N., **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara 1996
- GARDNER, R. C., **Social Psychology and Social Language Learning: The Role of Motivation and Attitudes**, Edward Arnold Inc., London 1985
- GARDNER, R. C. ve LAMBERT, W. E., **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Newburry House Publishers, Massachusetts 1972
- GAGNE, R. M., **The Conditions of Learning and Theory of Instruction**, Holt Rinehart & Winston Inc., Florida 1985
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E., **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**, Newburry House Publishers, Massachusetts 1972
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C., CLEMENT, R., **The Attitude/Motivation Test Battery-Revised Manual**, Language Research Group, Ontario 1979
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., **İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş**, Cem Ofset Matbaacılık, Ankara 1979
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., **İnsan ve İnsanlar**, Sevinç Matbaası Sosyal Bilimler Derneği Yayınları, Ankara 1976
- KLAUSMEIER, H. J., **Educational Psychology**, Madison Harper & Row, Publishers, Newyork 1985
- KRETCH, D., CRUTCHFIELD, R. S. diğerleri, çevirenler GÜLBİLMEZ, E. ve ONARAN, O., **Sosyal Psikoloji- Teori ve Sorunlar**, Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları, Siyasi İlimler Serisi 12, Ankara 1967
- MCDONOUGH, S. H., **Psychology in Foreign Language Teaching**, Unwin Ltd, London 1986
- MORGAN, C. T., **Introduction to Psychology**, Mc Graw-Hill, 1961; çeviren, Aydın, O., Ankara 1995
- SELÇUK, Z., **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001

SENCER, M., **Toplum Bilimlerinde Yöntem**, Beta Basım Yayım A.Ş., İstanbul 1989

SENEMOĞLU, N., **Gelişim Öğrenme Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara 2001

SONGÜN, R., **Yabancı Dil Öğretimi**, RS Yayınları, İzmir 1999

STERN, H. H., **Fundamental Concepts of Language Teaching**, Oxford University Press, Oxford 1983

TEZBAŞARAN, A. A., **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara 1997

TOLAN, B., İSEN, G. ve BATMAZ, V., **Sosyal Psikoloji**, Adım Yayıncılık, Ankara 1991

TURGUT, M. F., **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Saydam Matbaacılık, Ankara 1992

ÜLGEN, G., **Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**, Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. Ve Tic. Ltd. Şti., Ankara 1994

WOOLFOLK, A. E., **Educational Psychology**, The Ohio State University, USA 1998

#### **Kitap bölümleri:**

ERDEM, A. R., “Sınıfta Güdülenme” içinde **Etkili Sınıf Yönetimi**, H. DEMİRTAŞ, A. TAŞ, E. TABANCALI, Ş. TOK, T. A. ERKİLİÇ, E. TOMUL, R. SARP KAYA, A. R. ERDEM, K. ÇELİK, T. AKÇADAĞ, A. DAĞLI (der.), Anı Yayıncılık, Ankara 2005

ERGÜN, M., “Sınıfta Güdülenme” içinde **Sınıf Yönetimi**, M. OKUTAN ve diğerleri, Pegem Yayıncılık, Ankara 2003

#### **Makaleler:**

ASUTAY, H., “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Öteki Dil”, **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dil Dergisi**, Sayı 118, s.26-29, 2003

DOĞAN, M., “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dilde Öğretim”, **Bilge Dergisi**, Sayı 10 (Güz), s.11-14, 1996

FRIEDRICH, P., “English in Argentina: Attitudes of MBA Students”, **World Englishes**, Cilt No 22, Sayı 2, s.173-184, 2003

GARDNER, R. C. ve LAMBERT, W. E., “Motivational Variables in Second Language Acquisition”, **Canadian Journal Psychology**, Cilt No 13, sayı 4, s.266-272, 1959

KOBAYASHI, Y., “The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese Female Students’ Attitudes Towards English Learning”, Cilt No 14, Sayı 2(Haziran), s.181-197, 2002

LUKMANİ, Y. M., “Motivation to Learn and Language proficiency”, **Language Learning Journal**, Sayı 22, s.261-273, 1972

YANG, A. ve LAU, L., “Student Attitudes to the Learnig of English at Secondary and Tertiary Levels”, **System**, Cilt No 31, Sayı 1, s.107-123, 2003

#### **Tezler:**

BAŞTÜRKMEN H., **The Attitudes of University Students Towards English Within The Scope of Common Compulsory Courses**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001

ÇAKICI, D., **The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001

GÜREL, H., **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986

KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, R. A., **A Path Analytic Study For English Language Attitude, And Students’ Background Charecteristics in An ELT Program: A Case Study**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997

ONUR, M., **Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarılarının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003

SARIEYYÜPOĞLU, N. D., **An Evaluation of Students' Attitudes and Motivation Toward English as A Foreign Language (F.U. Technical Education Faculty Sample)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001

SELÇUK, E., **İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997

ŞAHBAZ, Ü., **Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997

**Diğer:**

TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ, Erişim:<<http://www.tdk.gov.tr/tdksozluk/sozara.htm>, (20.06.2005).

## EKLER

### EK-1. İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci;

S.D.U. Burdur Eğitim Fakültesi'nde yapılmakta olan “*Öğretmen Adaylarının İngilizce Dersine İlişkin Tutumları (B.E.F. Örneği)*” konulu bir araştırma için Burdur Eğitim Fakültesi I. sınıf öğrencileriyle ilgili kişisel bilgilere ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına dair bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu amaçla düzenlemiş olduğum bataryanın ilk bölümünde ***kışisel bilgiler anketi***, ikinci bölümünde ise ***İngilizce dersine yönelik tutum maddeleri*** yer almaktadır. Lütfen her soruyu dikkatle cevaplandırınız. Ankette verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Anketi doldururken tüm soruları eksiksiz cevaplamaya özen gösteriniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör.Ulviye AYDOSLU

### I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

*Aşağıdaki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun olan seçeneğin içine (X) işareti koyunuz.*

1. **Cinsiyetiniz:** (.....) Kız  
(.....) Erkek

2. **Anabilim / Ana Sanat Dalınız:**

(.....) Sınıf Öğretmenliği  
(.....) Türkçe Öğretmenliği  
(.....)Okulöncesi Eğitimi Öğretm.  
(.....)Sosyal Bilgiler Öğretmenliği  
(.....) Fen Bilgisi Öğretmenliği  
(.....) Müzik Öğretmenliği  
(.....) Resim Öğretmenliği  
(.....) Beden Eğitimi ve Spor

3. **Öğretim Türünüz:**

(.....) I.Öğretim  
(.....) II.Öğretim

4. **Mezun Olduğunuz Lise Türü:**

(.....) Genel Lise  
(.....) Özel Lise  
(.....) Anadolu Lisesi  
(.....) Anadolu Öğretmen Lisesi  
(.....) Fen Lisesi  
(.....) Meslek Lisesi (Tam adını yazınız.) .....

(.....) Teknik Lise (Tam adını yazınız.) .....  
.....  
(.....) Diğer (lütfen belirtiniz).....

5. **En çok hangi amaçla İngilizce öğreniyorsunuz? (Sadece birini işaretleyiniz.)**

(.....) Dersten geçmek  
(.....) Yabancılarla iletişim kurmak  
(.....) İyi bir iş bulmak  
(.....) Yurt dışına gitmek  
(.....) Kariyer yapmak  
(.....) Kararsızım.  
(.....) Diğer (lütfen belirtiniz)

6. **Derse ve sınava hazırlanmak dışında haftada kaç saat İngilizce çalışıyor sunuz?**

(.....) Hiç çalışmıyorum.  
(.....) 1-2 saat  
(.....) 3-4 saat  
(.....) 5-6 saat  
(.....) 7-8 saat  
(.....) Daha fazla (lütfen belirtiniz) .....

| <b>II. BÖLÜM - İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ</b><br><br>Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız.<br><br><b>Arş. Gör. Ulviye AYDOSLU</b> | Tamamen katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç katılmıyorum |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| <b>TUTUMLAR</b>   |                     |             |            |              |                  |
| 1. İngilizce sevdiğim bir derstir.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 3. İngilizce şarkılar dinlerim.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 4. İngilizce dersinden korkuyorum.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 5. İngilizce zor bir derstir.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 11. İngilizce hikaye kitapları okurum.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 12. İngilizce sınavından çekinirim.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 17. İlköğretim I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 18. İngilizce'den nefret ediyorum.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 19. İngilizce oyunlar oynarım.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.  | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |
| 30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.   | 5                   | 4           | 3          | 2            | 1                |

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı : Ulviye AYDOSLU  
 Doğum Yeri : Gelendost  
 Doğum Yılı : 10.06.1979  
 Medeni Hali : Bekar

### Eğitim Durumu:

Lise : 1993-1997 Isparta Anadolu Öğretmen Lisesi  
 Lisans : 1997-2001 D. E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi  
 Yüksek Lisans : 2002-2005 S. D. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

### Yabancı Diller ve Düzeyi:

1-İngilizce/İleri  
 2-Almanca/Başlangıç

### İş Deneyimi:

|           |   |               |
|-----------|---|---------------|
| 2001-2002 | İngilizce Öğretmeni - Milli Eğitim Müdürlüğü        | Serik-Antalya |
| 2002-2005 | Araştırma Görevlisi - Süleyman Demirel Üniversitesi | Isparta       |
| 2005- +   | İngilizce Okutman - Süleyman Demirel Üniversitesi   | Isparta       |

### Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar:

1. Eylem Araştırması - İngilizce Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Semineri  
S.D.U. Kültür Merkezi 24 Haziran 2004
2. Burdur'da İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar – I. Burdur Sempozyumu Burdur Belediye Salonu 17 Kasım 2005