

**ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN SEKİZİNCİ SINIF
İNGİLİZCE DERSİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

ERGÜN CİHAT ÇORBACI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek şartıyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Ergün Cihat
Soyadı : ÇORBACI
Bölümü : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN:

Türkçe Adı : Öğrenci ve öğretmen özelliklerinin sekizinci sınıf İngilizce dersi başarısı ile ilişkisinin incelenmesi

İngilizce Adı : The investigation of the relationship between the characteristics of students and teachers and eighth grade English course achievement.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazım sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Ergün Cihat ÇORBACI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ergün Cihat ÇORBACI tarafından hazırlanan “Öğrenci ve öğretmen özelliklerinin sekizinci sınıf İngilizce dersi başarısı ile ilişkisinin incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Bayram ÇETİN

.....

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Selahattin GELBAL

.....

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İsmail KARAKAYA

.....

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15/02/2016

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kıymetli Aileme...

ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN SEKİZİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

ERGÜN CİHAT ÇORBACI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2016

ÖZ

Bu çalışma, sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarıları ile ilişkili öğrenci ve öğretmen özelliklerinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 yılı bahar döneminde Ankara, İstanbul, Antalya, Sinop, Bartın, Muş, Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan 41 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği toplam 863 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri İngilizce başarı testi, öğrenci ve öğretmen envanterleri aracılığıyla toplanmıştır. İki düzeyli Hiyerarşik Lineer Modelleme analizi kullanılarak, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin hangilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarıları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerinin sekizinci sınıf İngilizce dersi başarıları ile ilişkili olan özelliklerden hangilerinin öğretmen özellikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrenci özelliklerinden cinsiyet, anne eğitim durumu, İngilizce'ye ayrılan zaman ve İngilizce'ye ilişkin özgüven; öğretmen özelliklerinden ise öğretmen iş birliği, öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım anlayışına sahip olması, öğretmen iş doyumunu ve mesleki gelişim değişkenlerinin İngilizce dersi başarıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğrencilerinin sekizinci sınıf İngilizce dersi başarıları ile ilişkili olan öğrenci özellikleri ile öğretmen özellikleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Çalışmada yer alan öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrenci başarıları ile ilişkisi pozitif bulunmuştur. Bu sonuca göre anne eğitim düzeyi, İngilizce'ye ayrılan zaman, İngilizce'ye ilişkin özgüven, öğretmen iş birliği, öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma anlayışına sahip olması, öğretmen iş doyumunu ve

öğretmen mesleki gelişimi arttıkça öğrenci İngilizce dersi başarısında yükseliş meydana gelecektir. Buna ek olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce başarısı açısından daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.



Anahtar Kelimeler : İngilizce dersi başarısı, Hiyerarşik Lineer Modelleme

Sayfa Adedi : 104

Danışman : Doç. Dr. Bayram ÇETİN

**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
CHARACTERISTICS OF STUDENTS AND TEACHERS AND
EIGHTH GRADE ENGLISH COURSE ACHIEVEMENT**

(M.S. Thesis)

ERGÜN CİHAT ÇORBACI

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

FEBRUARY, 2016

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the relationship between the characteristics of eighth grade students and teachers and English course achievement. This study was carried out during 2014-2015 spring semester with 41 English teachers and their eighth grade students (863 in total) in the provinces of Ankara, İstanbul, Antalya, Sinop, Bartın, Muş, Mardin, and Şırnak. The data were collected via English achievement test, student inventory and teacher inventory. It was determined, by using two-level hierarchical linear modelling, which characteristics of students were related to eighth grade English course achievement and which characteristics of the English teachers were related to eighth grade English course achievement. Besides, it was determined which characteristics of students were related to teacher characteristics in terms of eighth grade English course achievement. As a result of the analysis, it was concluded that mother education level, time spent on English learning, and self-confidence in English that were student characteristics and teacher collaboration, constructivist approach in teaching, job satisfaction, and professional development that were teacher characteristics had a relationship with English course achievement. However, there was no relationship between student characteristics related to eighth grade English course achievement and teacher characteristics. It was also found that all variables in the study had a positive relationship with English course achievement. Accordingly, the increase in the

characteristics of mother education level, time spent on English learning, self-confidence in English, teacher colaboration, constructivist approach in teaching, job satisfaction and professional development will cause increment in English achievement. It was also revealed that girls were more successful than boys in terms of egihth grade English course achievement.



Key Words : English course achievement, Hierarchical Linear Modeling

Page Number : 104

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Bayram ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı	11
Araştırmanın Önemi	11
Araştırmanın Sınırlılıkları	12
Tanımlar.....	13
BÖLÜM II	15
YÖNTEM.....	15
Araştırmanın Türü.....	15
Çalışma Grubu	15
Verilerin Toplanması	17
Veri Toplama Araçları.....	17
Öğrenci Envanteri	18
Öğretmen Envanteri.....	19
İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi.....	22
Madde Analizi.....	23
Verilerin Analizi	25
Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM)	25

Veri Dosyasının Oluşturulması	30
Uç Değerlerin Ayıklanması.....	33
Merkezileştirme	34
Kayıp Veriler.....	35
HLM'nin Varsayımları	35
Ölçümlerin Geçerliliği.....	37
Doğrulayıcı Faktör Analizi	41
Ölçümlerin Güvenirliği.....	43
BÖLÜM III.....	45
BULGULAR ve YORUM.....	45
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	51
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
BÖLÜM IV	59
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	59
Tartışma ve Sonuç.....	59
Öneriler	65
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	65
Araştırmacılar İçin Öneriler	67
KAYNAKLAR	69
EK 1. İngilizce Başarı Testi	80
EK 2. Belirtke Tablosu	85
EK 3. Başarı Testi Maddelerine Ait Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği İndeksleri.....	86
EK. 3.1. Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği.....	86
Ek 3.2. Nihai Uygulamadan Elde Edilen Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği	87
Ek 4. Birinci Düzey Yordayıcı Değişkenler İçin Korelasyon Matrisi.....	88
Ek 5. İkinci Düzey Yordayıcı Değişkenler İçin Korelasyon Matrisi	89
Ek 6. HLM'nin Varsayımlarının Kontrolü	90
Ek 6.1. Birinci Düzey Hataların Normal Dağılımı Sayıltısı.....	90
Ek 6.2. İkinci Düzey Hataların Normallik Varsayımı Sayıltısı	91
Ek 6.3. Birinci Düzey Varyansların Homojenliği Sayıltısı	91
Ek 6.4. Rastgele Katsayıların Normallik Sayıltısı	92

Ek 6.5. Birinci Düzey Hatalar, Aynı Düzeydeki Birimlerden Bağımsız Olma Sayıltısı.....	92
Ek 7. Başarı Testine İlişkin AFA Sonuçları.....	94
Ek 7.1. Yirmi Altı Maddelik Pilot Uygulama Formuna İlişkin AFA Sonuçları...	94
Ek 7.2. Yirmi Altı Maddelik Nihai Uygulama Formuna İlişkin AFA Sonuçları..	95
Ek 7.3. Yirmi Beş Maddelik Nihai Uygulama Formuna İlişkin AFA Sonuçları ..	96
EK. 8. Araştırmada Yer Alan Ölçeklere Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.	97
8.1. “Öğrenci İngilizce’de Kendine Güvenme Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (9 madde için)	97
8.2. “Öğrenci İngilizce’yi Sevme Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)	97
8.3.“Öğretmen İşbirliği Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)	98
8.4.“Öğretmen İş Doyumu Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için).....	98
8.5.“Öğretmen Çalışma Koşulları Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)	99
8.6.“Öğretmen Çalışma Koşulları Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)	99
8.7.“Öğretmen Doğrudan Aktarım Anlayışı Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)	100
8.8.“Öğretmen Yapılandırmacı İnanca İlişkin Görüşlerine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)	100
8.9. “Öğretmen Öz-Yeterliliğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)	101
8.10.“Öğretmenin Okul Ortamına İlişkin Görüşlerine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)	101
EK. 9. Rastgele Katsayı Regresyon Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini.....	102
EK. 10. Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini	103
EK. 11. Kesişim ve Eğim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Model	104

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	16
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	17
Tablo 3. <i>Birinci ve İkinci Düzeye Ait Değişkenler</i>	17
Tablo 4. <i>Birinci Düzeyde Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler</i>	31
Tablo 5. <i>İkinci Düzeyde Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler</i>	32
Tablo 6. <i>Öğrenci ve Öğretmen Değişkenleri İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i> ...	42
Tablo 7. <i>Değişkenlere İlişkin Hesaplanan McDonald's Omega Katsayıları</i>	43
Tablo 8. <i>Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi</i>	46
Tablo 9. <i>Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin</i> <i>Kesitirimi</i>	46
Tablo 10. <i>Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi</i>	49
Tablo 11. <i>Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Varyans Bileşenleri Kestirimi</i>	50
Tablo 12. <i>Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Güvenirlilik Kestirimleri</i>	51
Tablo 13. <i>Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi</i> .52	
Tablo 14. <i>Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Varyans Bileşenleri</i>	53
Tablo 15. <i>Kesişim ve Eğim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Modele Ait Sabit</i> <i>Etkiler</i>	55
Tablo 16. <i>Kesişim ve Eğim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Modele Ait Varyans</i> <i>Bileşenleri</i> 57	

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EF EPI	Education First English Proficiency Index -EF İngilizce Yeterlik İndeksi-
HLM	Hiyerarşik Lineer Modelleme
ÖBBS	Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Sınavı
PISA	Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TOEFL	Test of English as a Foreign Language-Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RMSEA	The Root Mean Square Error of Approximation
CFI	Comparative Fit Index
GFI	Goodnes of Fit Index
NNFI	Non Normed Fit Index
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
MCAR	Missing Completely at Random

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

İnsanoğlu hayatı boyunca iletişim kurmaya ihtiyaç duymuştur. Bilgilerini, inanışlarını, fikirlerini, dileklerini, isteklerini, duygu ve düşüncelerini hayallerinin sınırları doğrultusunda paylaşmıştır. Bu iletişimi kurarken, bazen gülümseyerek sevincini ya da şaşkınlığını; bazen çığlık atarak heyecanını, gerginliğini ya da korkusunu; bazen de kaşlarını çatarak öfkesini veya kararlılığını göstermeye çalışmıştır. İletişim kurmanın gülmek, başını sallamak, el kol işaretleri yapmak gibi bu dilbilimsel olmayan türü yanında bir de dilbilimsel iletişim türü vardır. Bu dilbilimsel iletişimi, harflerin kelimeleri ve kelimelerin cümleleri oluşturduğu iletişim sistemi olarak tanımlamak mümkündür (Hatami, vd., 2003). İletişimdeki en önemli araç olan dil; insanı diğer varlıklardan ayırır ve insan kültürünün ortaya çıkmasını sağlar (Barber, Beal ve Shaw, 2009). Dil, bir milleti diğer milletlerden ayıran en önemli unsurlardan biridir; her ulus kendi izini dilde bırakır, kendi tarzıyla duygu ve düşüncelerini ifade eder ve kendini yansıtır (Ergin, 2002). Diğer bir ifadeyle; dil, duygu ve düşünceleri iletmeğe yarayan bir iletişim aracıdır.

İnsanlık tarihi boyunca birçok farklı dil konuşulmuştur ve günümüzde konuşulan dillerin sayısı binleri aşmaktadır. Tam olarak bir sayı vermek mümkün olmamakla beraber, şu birkaç ülkeyle bile bu sayıya kolaylıkla yaklaşılabilmektedir: Nijerya'da 250, Tanzanya'da 120 ve Kamerun'da 100, Hindistan'da 150'den fazla ve Rusya'da yaklaşık 100 ve hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 50'den fazla dil konuşulmaktadır (Katzner, 2002). Dünya dilleri arasında en çok konuşulan ilk 100 dil, Dünya nüfusunun yaklaşık olarak %95'ini oluşturmaktadır. Sadece Çince kendi başına bu oranın %20'sine ulaşırken bu dile İngilizce, Hintçe, İspanyolca, Arapça ve Bengalce'yi eklersek bu oran %45'e çıkmaktadır. Rusça,

Portekizce, Japonca, Almanca, Fransızca ve İtalyanca da dâhil edildiğinde bu oran %60'lara ulaşmaktadır. Aile, köy ya da kasaba gibi çok küçük topluluklar tarafından konuşulan binlerce dil ise geriye kalan %5'lik kısmı oluşturmaktadır (Katzner, 2002).

Yaklaşık son 30 yıl göz önüne alındığında, İngilizce'nin diğer dillere göre daha ön plana çıktığı ve insanların kendi dil çevrelerinden başka bir çevrede iletişim kurmak istediklerinde tercih ettikleri bir dil haline geldiği, yani bir dünya dili olduğu görülmektedir (Algeo ve Butcher, 2010; Hjarvard, 2004). İngilizce'nin dünyada bu kadar yaygınlaşmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır: Sanayi Devrimi'ndeki yeniliklerin çoğunun İngiliz kökenli olması, Britanya'nın ticarete önemli bir rolü olması, İngilizlerin keşfettiği yerlerde kendi okullarını ücretsiz olarak açması, İngiliz dilinin basında 400 yıl gibi bir süredir kullanılması ve yine yaklaşık aynı süredir basılan dergi ve gazetelerin çokluğu, reklamcılığın öneminin anlaşılması ve İngiliz dilinin reklamlarda kullanılması, İngilizce'nin ses sinyalleriyle yayılan ilk dil olması ve ilk yayınların yine İngilizce ile yapılması, sinema sektöründeki en büyük gelişmelerin yine İngilizce konuşan toplumlarda gelişmesi, gramofon kayıtlarının ABD'de yapılması ve ilk kaydedilen şarkıların arasında İngilizce'nin olması ve plakların yaygınlaşması, bilim ve teknoloji gibi alanlarda İngilizce'nin kullanımı başlıca nedenler arasında yer almaktadır (Barber vd., 2009; Crystal, 2003).

İngilizce, dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de öne çıkan yabancı diller arasında yer almaktadır. İngilizce'nin asıl yaygınlaşması 1950'li yıllarda Amerikan ekonomisi ve ordusunun güç kazanmasıyla başlamıştır ve İngilizce, Türkiye'de en yaygın olan Fransızca'yı eğitim, sanat, edebiyat ve diplomasi gibi birçok alanda geride bırakmış ve kendini diğer yabancı dillere oranla daha çok hissettirir hale gelmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998). Bu yıllara müteakiben, Türkiye özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde İngilizce öğretiminde seferberliğe girmiştir ve bu İngilizce seferberliğinin nedenleri arasında, Türkiye'nin ekonomik ve teknolojik kalkınma için seçtiği model yatmaktadır (Sezer, 1987). Uluslararası ilişkilerde kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak yoğun bir trafiğe sahip olan Türkiye, bu ilişkilerin iyileştirmek ve devam ettirebilmek için dünya dili haline gelen İngilizce'nin üstesinden gelmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk da, İngilizce'nin diğer yabancı dillere göre daha ön planda olmasında ve hızla popülerlik kazanmasında büyük öneme sahip olmuştur (Sezer, 1987). İngilizce'nin popülerlik kazanması, Boğaziçi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi gibi devlet üniversitelerinin eğitim dilinin İngilizce olmasına katkı sağlamıştır. Bu üniversitelerin yanı sıra, yeni kurulan vakıf üniversitelerinde de İngilizce

eğitim dili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, pek çok aile-özellikle de orta düzeydeki aileler- çocuklarının daha iyi imkânlarla sahip olmalarını ya da daha üst sosyal statülere ulaşmalarını istediklerinden, İngilizce’yi önemli bir araç olarak görmüş ve onlara gereken imkânları sağlamaya çalışmışlardır. Bu durum da, İngilizce’nin yaygınlaşmasında yine önemli bir yere sahip olmuştur (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005; Özdemir, 2006). Bunların yanı sıra, 1990’ların ortalarından sonra Türkiye’deki insanların interneti kişisel amaçlı ve iş için kullanmaları her geçen gün daha da arttığından İngilizce’nin yayılması kaçınılmaz olmuştur (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005). Özetlemek gerekirse, Türkiye’de İngilizce’nin yaygınlaşması, batı dünyasındaki teknolojik gelişmeleri takip edebilmek ve uluslararası iletişimi sağlayabilmek adına 1950’li yıllardan bu yana büyük gelişme göstermiştir.

İngilizce’nin birçok nedenden dolayı hem dünyada hem de Türkiye’de ülkelerin kendi dilinden sonra konuşulan en yaygın dil olmasının ve uluslararası iletişim aracı olarak kullanılmasının neticesinde, İngilizce yeterliklerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi için ulusal ve uluslararası kuruluşlar kurulmuş ve bu kuruluşlarca düzenli olarak gerçekleştirilen çalışmalar meydana gelmiştir. Bu kuruluşlardan İngilizce eğitiminde uluslararası ve öncü bir kuruluş olan Education First (EF), dil eğitiminin doğasını daha yakından anlamak adına dil öğrenimi, dil eğitimi ve dil sınavlarını Cambridge, Harvard, Peking, Sao Paulo ve Moskova Devlet Üniversitesi gibi çeşitli gözde kurumlarla paylaşarak geliştirmeyi kendine amaç edinmiştir. 1965 yılında İsveç’te kurulan bu kuruluş, internet üzerinden doldurulabilen ücretsiz EF Standartlaştırılmış İngilizce Testi (EF SET) ve EF İngilizce kurslarına kayıt aşamasında öğrenciler tarafından çevrimiçi doldurulan yerleştirme testi sonuçlarına göre birçok ülkenin yer aldığı EF İngilizce yeterlik indeksi (EF EPI) verilerini elde etmiştir. Elde edilen bu EF İngilizce yeterlik indeksi ile bu testlere katılan ülkelere ait ortalama İngilizce beceri seviyeleri hesaplanmaktadır. En son yapılan 4. EF İngilizce yeterlik indeksi 63 ülkeden elde edilen veriler yoluyla oluşturulmuştur ve Türkiye de bu çalışmaya dâhil olan ülkeler arasında yer almaktadır. 2014 yılında dünya genelinde yapılan bu son çalışmaya 18 yaş ve üzeri yetişkin bireylerden oluşan yaklaşık 750.000 kişi katılmıştır. Yayınlanan bu rapora göre, Türkiye’ye ait İngilizce genel yeterlik puanı “çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük” olmak üzere toplam beş kategorilik derecelendirme arasından “çok düşük” olarak belirlenmiştir. Türkiye, araştırmaya katılan toplam 63 ülke arasından 47. sırada yer almış ve yine araştırmaya katılan toplam 24 Avrupa ülkesi arasından 24. olmuştur (EF EPI, 2014). Türkiye’de yetişkinlerin İngilizce seviyeleri çok düşük olmasına rağmen son yedi

yılda Avrupa ülkeleri arasında İngilizce seviyesini en çok yükselten ülke olmuştur ancak bu durumu Türkiye'nin İngilizce seviyesinin yeterli düzeyde olmamasının hatta çok düşük düzeyde olmasının hafifletici bir sebebi olarak görmek kabul edilebilir bir durum değildir (EF EPI, 2014).

İngilizce yeterliğini ölçmek için geliştirilen testlerden biri de “Test of English as a Foreign Language” (TOEFL) testidir ve bu test ana dili İngilizce olmayan bireylerin İngilizce yeterliğini ölçmek için tasarlanmıştır. Bu test, 130'dan fazla ülkede üniversite ve lisans ajansları gibi birçok resmi kurum tarafından kabul görmüş bir yeterlik sınavıdır. Bu sınav, iletişim yeteneğini ölçmek için dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bir arada toplamıştır ve testi alan bireylerin İngiliz dili yeterliği ile daha etkili karar vermek adına puanlama yaparak geçerli ve güvenilir bilgiler sunmaktadır. TOEFL iBT testi göz önüne alındığında, bu sınavı ülkelerinde uygulayan ve yeterince örneklem büyüklüğüne sahip Avrupa devletleri arasında dört İngilizce becerisinden alınan puanların birleştirilmesiyle elde edilen toplam puanlara göre, Türkiye 2009 yılında 44 ülke arasından 43. sırada; 2010 yılında 42. sırada; 2013 yılında en son sırada yer almaktadır (TOEFL, 2009; 2010; 2013). Bu sonuçlara bakıldığında, Türkiye Avrupa ülkeleri arasında İngilizce başarısı açısından en son sıralarda bulunmaktadır.

Türkiye’de yapılan geniş ölçekli sınavlardan Öğrenci Başarısı Belirleme Sınavı’nın (ÖBBS) yayınlanmış raporları incelendiğinde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004; 2009), sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce yeterlik düzeyleri yaklaşık %35 olarak görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerini ölçme amacı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türk öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadığı ve elde edilmesi beklenen kazanımların istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum ilköğretim okullarında yabancı dil öğreniminde bazı sıkıntıların varlığının bir göstergesidir. Bu sıkıntıların birçok kaynağının olduğunu söylemek mümkündür. Parker’e göre (2012), öğretmenlerin büyük çoğunluğu İngilizce dilbilgisine ağırlık vermekte; dinleme, yazma ve konuşma gibi becerileri göz ardı etmektedir. Bu nedenle de öğrencilerde dil öğrenimi mekanik hale gelmekte ve matematik formülleri öğrenir gibi dil öğrenilmektedir. Parker, ayrıca, dilin iletişimsel boyutunun göz ardı edildiğini, dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin iyi kavranılmadığını belirtmektedir. Öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin istenilen düzeye erişmemesinin nedenleri arasında, öğrencilerin kaygı düzeyleri ve öz-yeterliliklerinin düşük olmasının da etkisi bulunmaktadır (Çekirdek, 2014).

Türkiye’de İngilizce başarısı iyi düzeyde olmadığından, İngilizce başarısını etkileyebilecek faktörleri ortaya koymak adına yurtiçinde bazı çalışmalar yapılmıştır. Bilsay (2012) İlköğretim Okulları Seviye Belirleme Sınavı (SBS) verilerini dikkate alarak öğrencilerin İngilizce başarılarıyla ilişkili faktörleri inceleyen bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmada, 2011 yılı Seviye Belirleme Sınavı yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarını yapısal eşitlik modeli kurarak ele almıştır. Araştırmada; annenin ve babanın eğitim durumu, annenin ve babanın İngilizce bilgisi, okul ortamında İngilizce öğrenmeye ayrılan zaman, internet erişim varlığı, çevrede İngilizce dersi ödevlerini hazırlarken yardım eden ve çevrede İngilizce konuşan bireylerin varlığı, evdeki kitap sayısı, evdeki bilgisayar varlığı, İngilizce öğrenimi ile ilgili bilgisayar programı varlığı, İngilizce sözlük varlığı ve İngilizce yardımcı kitap sayısı değişkenlerinin İngilizce başarısı ile ilişkisi ortaya konulmuştur.

Ekmekyermezoğlu (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek ve bu özelliklerin İngilizce akademik başarısına etkisini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis H testlerini kullanarak yapılan bu çalışmada cinsiyete, öğrencilerin ve ebeveynlerin doğum yerlerine, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine, ebeveynlerin mesleklerine, ailenin aylık gelirlerine, evdeki kişi sayısına, öğrencinin kardeşi sayısına, öğrencinin çalışma masasına sahip olup olmamasına, evde internet bulunmasına, öğrencinin yabancı siteleri ziyaret etmesine, yabancı müzik dinlemeye, yabancı kitap okumaya, yabancı film izlemeye ve yabancı kanalları izleme sıklığına, ebeveynlerin Türkçe dışında başka bir dil bilmelerine, evde bulunan yabancı dil kaynaklarına, öğrenci velilerinin İngilizce öğretmeni ile görüşme sıklığına, aile bireylerinin İngilizce dersine yardım etmesine, öğrencinin İngilizce’den özel ders almasına ya da dershaneye gitme durumuna, İngilizce dersine ayrılan günlük çalışma süresine ve öğrencilerin gelecekte yabancı dil ile ilgili meslek seçebilmesine göre akademik başarı durumları incelenmiştir. Boztepe (2013), üniversite hazırlık öğrencilerinde araştırdığı çalışmada, görsel-işitsel materyal kullanımının yabancı dil öğrenenlerin başarı ve motivasyon düzeylerine etkisini incelemiş ve verilerin analizini t-testi kullanarak gerçekleştirmiştir.

Vatanartıran, Dalgıç ve Karadeniz (2014) yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarını yordayan öğrenci seviyesindeki bazı değişkenleri çoklu doğrusal regresyon analizi yaparak belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında; ailenin eğitim durumu, ailenin mali durumu,

evde bulunan kitap sayısı, öğrencinin cinsiyeti, yabancı dil dersine karşı tutum ve okul dışı değişkenler (televizyon izleme, bilgisayarda oyun oynama vb.) ele alınmıştır. Şengel, Öncü ve Baltacı-Göktalay (2014) yabancı dilde başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, regresyon analizi kullanarak verileri çözümlemiştir. Çalışmada, Microsoft Word, Excell gibi programları kullanabilmenin ve DynEd İngilizce eğitim programının öğrencilerin İngilizce başarıları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Aydın (2007) ise, öğrencilerin demografik özelliklerinden ziyade, hazırlıkta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon, tutum ve algılarının İngilizce başarıları ile olan muhtemel ilişkilerini ortaya koyduğu çalışmasını basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri ile incelemeye çalışmıştır. Bu ilişkileri ortaya koyarken cinsiyet açısından hangi grubun başarılarının daha yüksek olduğunu da ortaya koymuştur. Çekirdek (2014), yüksek lisans tezinde hazırlık öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce başarılarını etkileyen faktörleri ele almıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi ve path analizi kullanılarak yapılan bu çalışmanın değişkenlerini kaygı, motivasyon, tutum, ilgi, özgüven, öz-yeterlik, değer, sınıf yönetimi ve okul iklimi oluşturmaktadır. Shahyadi (2013), aile geçmişi ve ekonomik faktörlerin lisede öğrenim gören kız öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını çoklu regresyon kullanarak ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada, ailenin ekonomik durumu, okul dışı kurslarına katılma, İngilizce film izleme, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin İngilizce düzeyi, İngilizce dersi ödevlerine yardımcı olma, aile ile beraber yaşama ve kardeş sayısı değişkenleri ele alınmıştır.

Uslu Batumlu (2006), üniversite hazırlık öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Pearson korelasyon analizi kullanarak yaptığı çalışmada, öğrencilerin kur düzeyine ve cinsiyetine göre kaygılarını ve bunun da İngilizce başarıları ile ilişkisini ortaya koymuştur. Aykaç Duman (2007), lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarılarını yordama gücünü ortaya koymuştur. Araştırmacı verilerin incelenmesinde pearson korelasyon analizi ve basit regresyon analizi kullanmıştır. Atbaş (2004), üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin giriş özellikleri ve sınıf ortamı deneyimlerinin İngilizce öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. İngilizce başarılarını açıklayan değişkenleri cinsiyet, öğretmen desteği, katılımcılık, ders materyallerindeki tatmin, sınıfların fiziksel durumları,

genel akademik başarıları, öz-benlik ve aile ile yaşayıp yaşamama olarak ele almış ve aralarındaki ilişkiyi korelasyon ve regresyon analizi kullanarak ortaya koymaya çalışmıştır.

Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar ele alınmıştır. Çalışmada, yabancı dil öğrenimini olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerin tespit edilip, bu olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Öğrencinin içsel ve dışsal motivasyonu, çevrenin öğrenci başarısına etkisi, öğrenim ortamının başarıya etkisi, öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Engin (2006) tarafından, bir önceki çalışmaya benzer şekilde, yabancı dil öğretiminde başarıyı olumsuz yönde etkileyen değişkenlerin tespitine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, derslerin içerikleri ile hedefler arasındaki uyuma bakılmış, öğretmenin kullandığı dilin öğretim etkinliklerinin, öğretmen donanım ve deneyimlerinin başarıya olan etkisi incelenmiş, okul imkânlarının ve İngilizce öğretimi için gerekli imkân ve şartların ve öğrenci hazır bulunuşluluk düzeylerinin yabancı dil başarısını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce başarılarını etkileyen değişkenlerin incelendiği yurtdışındaki çalışmalar göz önüne alındığında karşılaşılan çalışmalar arasında bu konuyla ilgili en kapsamlı çalışmanın Woo (2009) tarafından yapıldığı görülmektedir. Woo, üç seviyeli hiyerarşik lineer modelleme analizi kullanarak yaptığı çalışmasında, İngilizce öğrenen öğrencilerin okuma becerilerine etki eden değişkenleri çok düzeyli modellerle incelemiştir. Çalışma kapsamında, öğrencilerin sosyal geçmişinden sosyo-ekonomik düzey, evdeki okuryazarlık durumu ve etnik köken; öğretmen/sınıf değişkenlerinden öğretmenin akademik derecesi, profesyonel gelişim, mesleki tecrübe, öğretimde kullanılan kaynaklar, sınıf büyüklüğü; okul özelliklerinden de okulun ortalama sosyo-ekonomik düzeyi, bulunduğu yerleşim yeri, okulun etnik yapısı; öğrenci dil statülerinden İngilizce dili yeterliği ve evde konuşulan dil araştırmaya dâhil edilmiştir. Ardasheva ve Tretter (2013), İngilizce öğrenen bireylerin okuma başarısına etki eden bireysel farklılıkları ve kavramsal değişkenleri hiyerarşik lineer modelleme analizi ile ortaya koymaya çalışmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin İngilizce yeterliği, okula katılım durumu, eğitim durumu, üst bilişsel stratejiler, ana dilde okuryazarlık ve okul kalitesi göstergeleri ele alınmıştır. Bernaus ve Gardner (2008) dil öğrenme stratejilerinin (sınıf atmosferi ve ortamı, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, öğrenci özgüveninin ve motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin pozitif öz değerlendirmelerinin artırılması ve pekiştirilmesi) öğrenci motivasyonu ve İngilizce başarısı

üzerindeki etkisini path analizi ve hiyerarşik lineer modelleme analizi kullanarak incelemiştir.

Chou (2007), İngilizce öğrenen bireylere ait öğrenme stratejileri, motivasyon, inançlar, öğretme ortamı ve İngilizce öğrenme ile ilgili dilbilimsel mesafe değişkenleri ile İngilizce yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Abdallah ve Ahmed (2015), öz güvenin İngilizce akademik başarısı üzerinde etkisini incelemiştir. Üniversitesi öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, verilerin analizi için Pearson korelasyon, iki yönlü varyans analizi ve t-testi kullanılarak yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından İngilizce başarısı ortaya koyulmuştur. Farooq, Chaudhry, Shafiq ve Berhanu (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik performanslarının kalitesini etkileyen faktörleri ele almışlardır. Onuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada veriler t-testi ve varyans analizi ile incelenmiştir. Araştırmada, sosyo ekonomik düzey, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumunun akademik başarıya etkisi ortaya koyulmuştur. Khodadady ve Dastgahian (2015), öğretmen özelliklerinden öğretmen etkililiği ve öğrenci İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Lise son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen veriler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Karthigeyan ve Nirmala (2012), İngilizce akademik başarısını cinsiyet değişkeni açısından ele almıştır. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada verilerin analizi için t-testinden faydalanılmış ve cinsiyetin başarı ile ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hosseinpour, Yazdani ve Yarahmadi (2015), ebeveynlerin öğrenci öğrenimine dâhil olmasının, eğitim düzeylerinin ve gelir düzeylerinin öğrencilerin İngilizce başarısı ile ilişkisini ortaya koymuştur. İlkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışma Pearson korelasyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Akbari ve Allvar (2010), öğretmen özelliklerinin öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisini incelemiştir. Öğretmen özelliklerinden öğretim stili, öğretmen öz-yeterlik algısı ve öğretmen özyansızlığını (reflectivity), ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmadan elde edilen veriler aracılığıyla Pearson korelasyon analizi ile ele alınmıştır.

Kim (2012), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin ikinci dil öğrenme hakkındaki inançlarını ve bu inançların İngilizce başarısı ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İngilizce öğrenmeye ilişkin özgüven, dilbilgisi öğrenmenin önemi, öğretmen geribildirimünün önemi, İngilizce öğrenmenin doğası ve hatasız olmanın önemi olmak üzere dil öğrenmem inançlarını yapısal eşitlik modeli kurarak incelemiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, İngilizce başarısını etkileyen özelliklerin öğrenci, öğretmen/sınıf ve okul düzeyindeki özellikler olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. İngilizce başarısını etkileyen özellikler ile ilgili çalışmalar ele alındığında öğrenci özelliklerinden cinsiyet, anne eğitim durumu, anne İngilizce seviyesi, baba eğitim durumu, baba İngilizce seviyesi, evde bilgisayar olması, İngilizce öğrenimi ile ilgili bilgisayar programı varlığı, İngilizce sözlük varlığı, kaygı, İngilizce'ye ilişkin öz-yeterlik, motivasyon, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, İngilizce dersi için yardım alma, evde bulunan İngilizce kitap sayısı, İngilizce dersi için özel ders alma, İngilizce'ye ayrılan zaman, İngilizce'yi sevme, İngilizce'ye ilişkin özgüven değişkenlerinin İngilizce ile istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir (Abdallah ve Ahmed, 2015; Aydın, 2006; Bilsay, 2012; Çekirdek, 2014; Cheewaparakobkit, 2013; Chou, 2007; Ekmekyermezoğlu; Gömleksiz, 2001; Liu, 2008, Woo, 2009). Öğretmene ilişkin özelliklerden ise hizmet yılı, öğretim kaynakları, yapılandırmacı inanca sahip olma, öğretmen iş doyumunu, iş birliği ve mesleki gelişim etkinliklerine katılma değişkenlerinin öğrenci İngilizce başarısı ile ilişkisi ortaya konulmuştur (Afshar ve Doosti, 2016; Ayaz ve Şekerci, 2015; Barnett, 2003; Chien, Lee ve Kao, 2008 Kim, 2005). Okul özelliklerinden ise, okulun bulunduğu yerleşim yerinin, okulun ortalama sosyo-ekonomik düzeyinin ve okuldaki öğrencilerin etnik yapısının öğrenci İngilizce başarısı ile ilişkisi gözlenmiştir (Woo, 2009). Bu çalışmada, daha önceden yapılan çalışmaları desteklemek ve İngilizce başarısı ile ilişkili değişkenlere çeşitlilik katmak amacıyla, ele alınan değişkenler seçilirken, İngilizce başarısına en çok katkı sağlayan, çalışmalarda sıklıkla yer verilen, çok az sayıda çalışmada kullanılan ve İngilizce başarısı ile ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmamış ancak İngilizce dersi başarısı ile ilişkili olabilecek değişkenlerin dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Bunun neticesinde, çalışmada ele alınan öğrenci değişkenleri öğrencinin cinsiyeti, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın İngilizce düzeyi, evde bulunan İngilizce kitap sayısı, İngilizce dersi ile ilgili yardım alma, ev kaynakları, İngilizce'den özel ders alma veya dersaneye gitme durumu, İngilizce dizi seyretme ya da müzik dinleme, İngilizce'yi sevme, İngilizce'ye ilişkin özgüven ve İngilizce'ye okul dışında ayrılan zaman olarak belirlenirken; öğretmen değişkenleri ise cinsiyeti, yaşı, tecrübesi, tamamladığı en son formal eğitim düzeyi, eğitim fakültesi mezunu olup olmaması, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olma durumu, haftalık ders yükü, öğretmen iş doyumunu, mesleki gelişimi, öğretmenlerin doğrudan aktarım veya yapılandırmacı inanca sahip olmaları, öğretmen öz-yeterlik düzeyi ve çalışma koşulları olarak belirlenmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce başarısı ile ilişkili öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin çok düzeyli modellerle ayrıntılı bir şekilde incelenmediği görülmektedir. Hâlbuki sosyal bilimlerde veriler genellikle kümelenmiş yapıya sahiptir. Örneğin; bir birey okul, hastane ya da işyeri gibi farklı yapılar içerisinde yer alabilir. Benzer şekilde, bu yapılar da şehir, eyalet ya da ülke gibi coğrafik bölgelerde yer alabilir. Hiyerarşik lineer model kapsamında, bireylerden elde edilen tekrar gözlemler, bir grup içerisinde kümelenmiş bireyler ve ülkeler içerisinde kümelenmiş gruplar gibi veri yapısındaki seviyelerin her biri kendi alt-modelleriyle temsil edilir. Bu alt modellerin her biri de o seviyede meydana gelen yapısal ilişkileri temsil eder (Raudenbush, Bryk, Cheong, ve Congdon, 2001).

Eğitim alanına bakıldığında, öğrencilerin sınıf, okul, şehir, bölge, ülke gibi iç içe geçmiş veya hiyerarşik bir yapının içerisinde bulunduğu görülmektedir. Örneğin, İngilizce başarısına etki eden faktörleri inceleyecek olursak, İngilizce başarısına etki eden faktörlerin öğrenciden (cinsiyet, İngilizce çalışmaya ayrılan süre vb.), sınıftan (sınıf büyüklüğü, sınıftaki olanaklar vb.) ve okuldan (okul kaynakları vb.) kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu faktörler hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve hiyerarşik yapıdaki veriler doğrusal regresyon analizi ya da varyans analizi gibi geleneksel yöntemlerle ele alındığında verilerin çok düzeyli yapısından kaynaklanan sınırlılıklarla karşılaşılacaktır. Tek seviyeli bu modellerde, alt seviyede yer alan veriler üst seviyelerde toplanacaktır. Bir başka durumda ise üst seviyede yer alan veriler alt seviyelerde yer alan gözlemlerin özellikleriymiş gibi görünecektir. Bu her iki durumda da bireyler kümelenmiş oldukları gruplar bakımından diğer gruplarla kıyaslandığında benzerlikler göstereceğinden gözlemlerin birbirinden bağımsız olduğu varsayımı ihlal edilecektir (Atar, 2010; Heck ve Thomas, 2009). Bu durumda, aynı gruplarda yer alan bireyleri birbirinden bağımsız gibi değerlendirmek, diğer bir ifadeyle gözlemlerin bağımsızlığı durumunda ortaya çıkacak olan parametre kestirimleri de standart hataların doğru olarak ölçülmemesine neden olacaktır (Klein ve Kozlowski, 2000; Raudenbush ve Bryk, 2002).

Öğrencilerin İngilizce başarısını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik model, lineer regresyon, t-testi, nonparametrik testler ve çoklu regresyon analizlerinin kullanılarak incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmıştır; ancak bu çalışmalarda öğrenci ve öğretmen düzeylerindeki özelliklerin İngilizce okuma başarısı hariç genel İngilizce başarısına etkisini inceleyen çok düzeyli çalışmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, İngilizce başarısı ile ilişkili olan öğrenci

ve öğretmen özelliklerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu özelliklerin İngilizce başarısı ile ne derece ilişkili olduğunun çok düzeyli modelleme ile ortaya konulmasının gerekli olduğu görülmüştür. Bu nedenle, “Sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarısı ile ilişkili öğrenci ve öğretmen özellikleri nelerdir?” sorusunun cevabı iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme ile aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarısına etki eden öğrenci ve öğretmen özelliklerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin hangi özellikleri İngilizce dersi başarısı ile ilişkilidir?
2. İngilizce öğretmenlerine ait hangi özellikler sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi başarısı ile ilişkilidir?
3. Sekizinci sınıf İngilizce dersi başarısı ile ilişkili olan öğrenci özellikleri, hangi öğretmen özellikleri ile ilişkilidir?

Araştırmanın Önemi

İngilizce, dünya nüfusunun büyük bir kısmı tarafından gerek anadil gerekse yabancı dil olarak konuşulmaktadır ve günümüzde uluslararası bir iletişim dili haline gelmiştir. Siyaset, eğitim, ekonomi ve iletişimin yanı sıra müzik ve sanat dili haline gelmiş olan İngilizce, dünya standartlarını yakalamak isteyen tüm ülkeler ve bireyler için vazgeçilmez bir yere sahiptir. Dolayısıyla İngilizce bilmenin lüks olmaktan çıktığı ve ihtiyaç haline dönüştüğü söylenebilir. Türkiye’nin küreselleşen dünyada gelişimini sürdürmesi, diğer dünya ülkelerinin birçoğuyla iletişimini sağlaması, teknoloji ve bilimde ilerlemesini sürdürmesi ve dünya genelinde meydana gelen olumlu ya da olumsuz gelişmelere ayak uyduran bir ülke haline gelmesinde İngilizce başarısının arttırılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, İngilizce başarısını etkileyen özelliklerin belirlenmesi ve bunların iyileştirilmesi, hem İngilizce başarısının daha yukarılara çıkarılması hem de dolaylı olarak ülkenin gelişimi açısından önemlidir. İngilizce başarısının öğrenci özellikleri ile ilgili olduğu şüphesizdir. Öğrenci özelliklerinin yanı sıra öğretmen özelliklerinin de öğrencilerin İngilizce dersi başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, politika yapıcılara İngilizce başarısında öğretmen özellikleri hakkında bilgi sunması yönüyle İngilizce öğretim programlarına yönelik

değişiklikleri ve hali hazırda öğretmenlik yapan öğretmenler için yapılacak etkinliklere ışık tutması açısından katkı sağlayacaktır.

Yurt içinde ve yurt dışında ilgili alanyazın incelendiğinde, öğrenci başarısı ile ilişkili olan özellikleri çok düzeyli modellerle inceleyen birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların büyük bir bölümünü öğrencilerin matematik ve fen başarıları ile ilgili yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. İngilizce başarısı ile ilgili değişkenlerin incelendiği çok düzeyli çalışmalara ise çok az rastlanılmıştır. Bu bakımdan, araştırmanın, İngilizce başarısını etkileyen özelliklerin çok düzeyli modellerle belirlenmesi yönünden alana zenginlik katacağı düşünülmektedir. Hiyerarşik lineer modelleme analiziyle İngilizce dersi başarıları ile ilişkili olan öğretmen ve öğrenci özelliklerinin tespit edilmesinin yanı sıra, İngilizce dersi başarısıyla ilişkili olan öğrenci özellikleriyle hangi öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğu da ortaya konularak değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından ele alındığında bu araştırma ayrıca önemli görülmektedir. Gözlemler doğası gereği bağımlı olmasına rağmen, bunların bağımsız gibi kabul edilmesi durumunda standart hataların kestirimi oldukça yanlış olacaktır, yordayıcı değişkenlerin etkilerinin sadece büyüklüğünün değil ayrıca yönünün yanlış yorumlanmasına ve sonuçların çoğu zaman anlamlı çıkmasına neden olacaktır. Hiyerarşik lineer modelleme bu olumsuz durumları ortadan kaldırmasının yanı sıra, maksimum olabilirlik (ML) ya da sınırlı maksimum olabilirlik (REML) yöntemlerini kullanarak dengeli olmayan veri setleri için bile etkili tahminler ortaya koyması yönüyle önemlidir. Bu bakımdan araştırma kapsamında ele alınan bu çok düzeyli modelin eğitim bilimleri alanında uygulanmasının, kestirimlerin daha az hata ile yapılması bakımından katkı sağlayacağı, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin İngilizce başarısı ile ilişkisinin yanında bu özelliklerin birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya çıkararak daha kapsamlı ve detaylı bilgi sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, İngilizce dersi ile sınırlandırılmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce dersinin tercih edilmesinin nedeni, Türkiye’de ilkökul ve ortaokul düzeyinde yer alan yabancı dil dersleri arasında en büyük payı İngilizce dersinin alması ve İngilizce’nin dünyada ortak dil haline gelmiş olmasıdır.

Çalışma ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni, sekizinci sınıf öğrencilerinin, diğer alt kademelerle karşılaştırıldığında, daha üst düzey İngilizce birikimlerine sahip olmaları ve daha çok kazanım elde etmiş olmalarıdır.

Ayrıca, İngilizce dersi becerilerinden olan konuşma, yazma ve dinleme becerileri bu çalışmada ele alınmamıştır.

Tanımlar

İngilizce dersi başarısı: Araştırmacı tarafından hazırlanan İngilizce başarı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen başarı puanlarıdır.

Öğrenci değişkenleri: Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine ait değişkenlerdir. Bu değişkenler; öğrencinin cinsiyeti, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın İngilizce düzeyi, öğrencinin kardeş sayısı, öğrencinin ailesinde ya da çevresinden İngilizce dersi için yardım alması, evde konuşulan dil, öğrenci ev kaynakları, İngilizce'den özel ders alma veya dersaneye gitme durumu, İngilizce dizi seyretme ya da müzik dinleme, İngilizce'yi sevme durumu, İngilizce'de kendine güvenme durumu ve İngilizce'ye ayrılan zamandan oluşmaktadır.

Öğretmen değişkenleri: Uygulamaya katılan öğretmenlere ait değişkenlerdir. Öğretmenin cinsiyeti, yaşı, tecrübesi, eğitim fakültesi mezunu olup olmaması, diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olma durumu, öğretmen iş doyumu, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumları, öğretmenlerin doğrudan aktarım ve yapılandırmacı inanca sahip olmaları, öz-yeterlik düzeyi, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmenlerin okul ortamı hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenlere ait değişkenleri oluşturmaktadır.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın türüne, çalışma grubuna, veri toplama yöntemine ve araçlarına, verilerin toplanmasına, ölçümlerin geçerliği ve güvenilirliğine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırmada, katılımcılara uygulanan öğrenci ve öğretmen envanterlerinden ve İngilizce başarı testinden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin İngilizce dersi başarısı ile ilişkisi olan öğrenci ve öğretmen değişkenleri belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma korelasyonel bir çalışmadır. Korelasyonel çalışmalar, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya ve neden-sonuç yapılarını anlamaya yönelik araştırmalardır (Balcı, 2011). Korelasyonel araştırmaların gerçekleştirilmesi esnasında değişkenlere herhangi bir müdahale söz konusu değildir ve birden çok değişkenin beraber değişimi incelenir (Büyüköztürk, 2013). Bu çalışmada da birden çok değişkenin beraber değişimi incelenmiş ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede çok aşamalı örnekleme yönteminden iki aşamalı örnekleme kullanılmıştır. İngilizce dersi başarısını etkileyen özellikler hakkında sadece öğrenci değil aynı zamanda öğretmenlere ait özellikler açısından çıkarımda bulunulmak istendiğinden, mikro düzeyde (öğrenci) ve makro düzeyde (öğretmen) birimlere ihtiyaç vardır ve mikro düzeyde yer alan birimler makro düzeyde yuvalanmış şekilde yer almalıdır. Çok aşamalı örnekleme sürecinde, öncelikle ikinci düzeydeki örneklem belirlenir ve ardından bu ikinci düzey içerisinde yer alan örneklemin bir kısmı ya da tamamı seçilir

(Creswell, 2012, s. 145; Onwuegbuzie ve Leech, 2007; Snijders ve Bosker, 2012, s.8). Ayrıca mikro düzeyde yer alan örneklem sayısı gruptan gruba farklılaştıkça çok aşamalı örnekleminin kullanılmasında fayda vardır (Cochran, 1977, s. 292). Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 41 İngilizce öğretmeninden ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 863 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan İngilizce öğretmenleri İstanbul, Ankara, Bartın, Sinop, Antalya, Muş, Mardin ve Şırnak illerinde görev yapmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler ise, bu öğretmenlerin öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda, 41 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin eğitim verdiği ortalama 21 öğrenci yer almaktadır. Hiyerarşik lineer modellemede örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği hakkında tam bir ortak görüş bulunmazken, genel görüş ikinci düzeyde yer alan örneklem büyüklüğünün birinci düzeyde yer alan örneklem büyüklüğüne göre mümkün olduğunca fazla olmasıdır (Hox, 2010, s.234; Snijder ve Bosker, 2002). Kreft (1996) birinci ve ikinci düzeyde gerekli örneklem büyüklüğünü 30/30 olarak belirlemiştir. Browne ve Draper (2000) 'a göre, tamamen maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) tekniği kullandığı durumda ikinci düzeyde en az 48 grup gerekirken, sınırlı maksimum olabilirlik tekniği (Restricted Maximum Likelihood) kullanıldığı durumda ikinci düzeyde 6-12 grup aralığı yeterli olabilmektedir. Öğrencilerin toplam sayısı ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
Kız	463	53,7
Erkek	400	46,3
Toplam	863	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısının 863 olduğu, bu sayının % 53,7'sinin kız öğrencilerden (463 kişi) ve % 46,3'ünün de erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı ve cinsiyete göre dağılımı ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Kadın	24	58,5
Erkek	17	41,5
Toplam	41	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan toplam öğretmen sayısının 41 olduğu, bu sayının %58,5'ini kadınların (24 kişi) ve % 41,5'ini erkeklerin (17 kişi) oluşturduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilebilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile ilgili yazışmalar yapılmış ve gerekli izin alınmıştır. Araştırma için, öğrenci ve öğretmen olmak üzere iki gruptan veri toplanmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen öğrenci ve öğretmen özelliklerine ait değişkenler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3

Birinci ve İkinci Düzeye Ait Değişkenler

Birinci Düzey (Öğrenci)	İkinci Düzey (Öğretmen)
Cinsiyet	Cinsiyet
Anne Eğitim Düzeyi	Yaş
Anne İngilizce Düzeyi	Hizmet Yılı
Baba Eğitim Düzeyi	Sınıf mevcudu
Baba İngilizce Düzeyi	Eğitim Fakültesi Mezunu Olma
Kardeş Sayısı	Öğretmen İşbirliği
İngilizce Yardım Alma	Öğretmen Çalışma Koşulları
İngilizce Film/Dizi Seyretme	Öğretmen Öz-yeterlik
Evde Konuşulan Diller	Yapılandırmacı Anlayışa Sahip Olma
İngilizce Özel Ders Alma	Doğrudan Aktarım Anlayışına Sahip Olma
İngilizce'ye Ayrılan Zaman	Öğretmen İş Doyum
İngilizce'yi Sevme	Öğretmen Okul Ortamı
İngilizce'ye İlişkin Özgüven	Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılma
Öğrenci Ev Kaynakları	

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öncelikle çalışmanın bağımlı değişkeni olan sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce başarısını belirlemek amacıyla “İngilizce Başarı Testi” hazırlanmıştır. Çalışmada,

İngilizce başarı testinin yanı sıra, öğrencilerin İngilizce başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek için bir envanter oluşturulmuştur. Bu envanterin oluşturulmasında alanyazın dikkate alınmış, uzman görüşlerine başvurulmuş ve 2011 Uluslararası Fen ve Matematik Bilimleri Araştırması (TIMSS) öğrenci ve öğretmen envanterleri ile Uluslararası Öğrenme Öğretmen Araştırmasından (TALIS) faydalanılmıştır.

Öğrenci Envanteri

Bu bölümde, çalışma kapsamında birinci düzeyde yer alan değişkenlere yer verilmiştir ve her bir değişkenin envanterde nasıl yer aldığı maddeleri ile birlikte açıklanmıştır.

Cinsiyet: “Cinsiyetiniz nedir?” sorusuna yanıt verilmek üzere a) kız ve b) erkek olmak üzere iki kategori kullanılmıştır.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyi: “Annenizin eğitim düzeyi nedir?” ve “Babanızın eğitim düzeyi nedir?” sorularına yanıt verilmek üzere “a) okur-yazar değil, b) okur-yazar fakat herhangi bir okul mezunu değil, c) ilkokul mezunu, d) ortaokul mezunu, e) lise mezunu, f) ön lisans mezunu, g) lisans mezunu ve h) yüksek lisans/ doktora mezunu” şeklinde sekiz tepki kategorisi kullanılmıştır.

Anne ve Baba İngilizce Düzeyi: “Anneniz ne düzeyde İngilizce bilmektedir?” ve “Babanız ne düzeyde İngilizce bilmektedir?” sorularına yanıt verilmek üzere “a) hiç bilmiyor, b) biraz, c) orta, d) ileri düzeyde ve e) çok iyi şeklinde” beş tepki kategorisi kullanılmıştır.

Kardeş Sayısı: Öğrencilerden sahip oldukları kardeş sayılarını rakamla yazmaları istenmiştir ve elde edilen değerler sürekli değişken olarak ele alınmıştır.

Aile veya Çevreden İngilizce Yardım Alma: “Ailenizde ya da çevrenizde İngilizce öğrenmenize yardım eden birileri var mı?” sorusuna yanıt verilmek üzere “a) evet ve b) hayır” olmak üzere iki tepki kategorisi kullanılmıştır.

Evde Konuşulan Diller: Öğrencilerden evde konuşulan dilleri yazmaları istenmiştir.

İngilizce Dizi/Film Seyretme ya da Müzik Dinleme: “İngilizce dizi/film seyreliyor ya da müzik dinliyor musunuz?” sorusuna yanıt verilmek üzere “a) evet ve b) hayır” şeklinde iki kategori kullanılmıştır.

Öğrenci Ev Kaynakları: “Kendinize ait odanız var mı? Bilgisayarınız var mı? İnternet bağlantınız var mı? Çalışma masanız var mı? Ders kitabı haricinde İngilizce kitap ya da

derginiz var mı?” sorularından meydana gelmektedir. Yanıtlar “evet” ve “hayır” olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır.

İngilizce’den Özel Ders Alma ya da İngilizce Kursuna Gitme: “İngilizce’den özel ders alıyor musunuz ya da İngilizce kursuna gidiyor musunuz?” sorusuna yanıt verilmek üzere “a) evet ve b) hayır” şeklinde iki kategori kullanılmıştır.

İngilizce’ye Ayrılan Zaman: “Bir haftada İngilizce öğrenmeye ne kadar zaman ayırıyorsunuz?” sorusuna yanıt verilmek üzere “a) hiç zaman ayırmam, b) haftada iki saatten az, c) haftada 2 ile 4 saat arası ve d) 4 saatten fazla şeklinde” dört tepki kategorisi kullanılmıştır.

İngilizce’yi Sevme Ölçeği: Öğrencilerin “a) İngilizce öğrenmeyi severim, b) Keşke İngilizce çalışmam gerekmeseydi, c) İngilizce sıkıcıdır, d) İngilizce dersinde ilginç şeyler öğrenirim, e) İngilizce’yi severim” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

İngilizce’ye İlişkin Özgüven Ölçeği: Öğrencilerin “a) İngilizce’de genelde iyiyim, b) İngilizce, birçok sınıf arkadaşına göre bana daha zor geliyor, c) İngilizce başarılı olduğum alanlardan biri değildir, d) İngilizce konularını hızlı öğrenirim, e) İngilizce kafamın karışmasına ve moralimin bozulmasına neden olur, f) Zor İngilizce sorularını çözmekte iyiyimdir, g) İngilizce benim için diğer alanlardan daha zordur, h) Öğretmenin İngilizce’de iyi olduğumu söyler ve i) Öğretmenim İngilizce’de zor soruları kolaylıkla yapabileceği düşünür” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen Envanteri

Bu bölümde ise, çalışma kapsamında ikinci düzeyde yer alan değişkenlere yer verilmiştir ve her bir değişkenin envanterde nasıl yer aldığı maddeleri ile birlikte açıklanmıştır.

Cinsiyet: “Cinsiyetiniz nedir?” sorusuna yanıt verilmek üzere “a) kız ve b) erkek” olmak üzere iki kategori kullanılmıştır.

Yaş: “Kaç yaşındasınız?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplardan oluşmaktadır.

Hizmet Yılı: “Bu eğitim-öğretim yılı sonunda kaç yıldır öğretmenlik yapıyor olacaksınız?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplardan oluşmaktadır.

Eğitim Fakültesi Mezun Olup Olmama: “Hangi bölümden mezunsunuz?” sorusuna alınan yanıtlar doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olup olmama durumu belirlenmiştir.

Öğretmenlerle İşbirliği Yapma: “a) Belirli bir konunun nasıl öğretileceğini diğer meslektaşlarımla tartışırım, b) Öğretim materyallerinin planlanması ve harcanmasında işbirliği yaparım, c) Öğretim tecrübelerini paylaşıyorum, d) Başka bir sınıfta ders izleme faaliyetinde bulunurum, e) Yeni fikirleri denemek için işbirliği yaparım” etkinliklerini hangi sıklıkla yaptıklarını belirlemek için “her gün ya da hemen hemen her gün, haftada 1-3 kez, ayda 2-3 kez ve nadiren ya da hiçbir zaman” olmak üzere dörtlü kategori kullanılmıştır.

Öğretmen İş Doyumu: “a) Öğretmen olduğum için memnunum, b) Bu okulda öğretmen olmaktan memnunum, c) Öğretmenliğe ilk başladığımda şu andakinden daha istekliydim, d) Öğretmen olarak önemli bir görev yapıyorum e) Yapabildiğim kadar öğretmenliğe devam etmeyi düşünüyorum” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen Çalışma Koşulları: “a) Okul binasının ciddi bir onarıma ihtiyacı vardır, b) Sınıflar kalabalıktır, c) Öğretmenlerin ders saatleri fazladır, d) Öğretmenlerin yeterli çalışma alanları yoktur ve e) Öğretmenler için eğitim materyalleri yetersizdir, ifadelerinin öğretmenler için sorun olup olmadığı “problem değil, küçük bir problem, orta düzeyde bir problem ve ciddi bir problem” olmak üzere dörtlü Likert türünde ele alınmıştır.

Doğrudan Aktarım Anlayışına Sahip Olma: “a) Etkili/iyi öğretmenler problemleri çözmenin doğru yolunu gösterirler, b) Öğretim, açık ve doğru cevapları olan problemler ile öğrencilerin çoğunluğunun kolayca kavrayabileceği fikirler etrafında yapılandırılmalıdır, c) Etkili öğrenme için genel olarak sakin bir sınıf ortamı gereklidir, d) Öğrencilerin ne kadar öğrendiği, sahip oldukları bilgi birikimine bağlıdır. Bu nedenle olguları öğretmek son derece önemlidir” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Yapılandırmacı Anlayışa Sahip Olma: “a) Bir öğretmen olarak benim rolüm öğrencilerin kendi kendilerine araştırma yapmalarına yardımcı olmaktır, b) Öğrenciler problemlerin çözümlerini kendileri bulduklarında daha iyi öğrenirler, c) Öğretmen, problemlerin nasıl çözüldüğünü göstermeden önce, öğrencilerin çözüm yolları üzerine düşüncelerine fırsat verilmelidir, d) Düşünme ve muhakeme süreçleri belli bir müfredat içeriğinden daha önemlidir” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen Okul Ortamı Görüşleri: “a) Bu okulda, genel olarak öğrencilerle öğretmenler birbirleriyle iyi geçinirler, b) Bu okuldaki öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci mutluluğunun önemine inanır, c) Bu okuldaki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin ifade etmek istedikleri düşüncelerle ilgilenir, d) Bu okuldaki bir öğrencinin fazladan yardımına ihtiyaç duyması durumunda, okul bunu sağlar” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen Öz-yeterliği: “a) Öğrencilerimin yaşantılarında eğitimsel anlamda önemli bir değişiklik oluşturduğumu hissediyorum, b) Eğer çok uğraşırsam, ulaşılması en güç ve en isteksiz öğrencilerimle ilerleme kaydedebilirim, c) Sınıftaki öğrencilerimle başarılıyım, d) Genelde öğrenciye nasıl ulaşacağımı iyi bilirim, e) Bu okulun bulunduğu yerleşim çevresinde öğretmenler saygı görürler” ifadelerine ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için “Tamamen katılıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum ve hiç katılmıyorum” olmak üzere 4’lü Likert türünde ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen Mesleki Gelişimi: “a) Kurslara/Çalıştaylara (eğitim, yönetim veya bir konudaki kurs) katılırım, b) Eğitim konferansları veya seminerlerine katılırım, c) Diploma/sertifika programına (ör. lisansüstü programlar) katılırım, d) Diğer okullara yapılan inceleme gezilerine katılırım, e) Mesleki gelişimi için oluşturulan çalışma gruplarına katılırım, f) Mesleki konuda bireysel ya da ortak araştırma yaparım, g) Meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme etkinliklerine katılırım, h) Mesleki yayınlar okurum (ör. dergiler, makaleler), i) Meslektaşlarla mesleki konularda fikir alışverişinde bulunurum” olmak üzere öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılıp katılmadıklarını öğrenmek için sorulan sorulara “evet” ya da “hayır” şeklinde cevaplar alınarak elde edilmiştir.

Sınıf Mevcudu: “Sekizinci sınıf İngilizce dersinde bir sınıfta toplam kaç öğrenci bulunmaktadır? sorusuna öğretmenin verdiği cevaptan oluşmaktadır.

İngilizce Başarı Testinin Geliştirilmesi

Başarı testinin geliştirilmesinde ilk adım, testin hangi amaçla kullanılacağını belirlenmesi olmuştur. Geliştirilen başarı testinden elde edilen puanlar, öğrencilerin İngilizce başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi üzerine olduğu için, öğrencilerin İngilizce başarısını değerlendirme amacına yönelik bir test hazırlanmıştır (Ek 1).

Başarı testinin amacını belirledikten sonra, başarı testinin uygulanacağı hedef kitle belirlenmiştir. Araştırmanın hedef kitlesi ilköğretim sekizinci sınıf olarak belirlenmiştir. İlköğretim sekizinci sınıfların hedef kitle olarak belirlenmesinde öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına girecek olmaları ve dolayısıyla çoktan seçmeli maddelere aşina olmaları, yabancı dil olarak İngilizce dersine giren sadece bir öğretmenin olması ve yuvalanmış veri nedeniyle öğretmenden kaynaklanan değişkenliğin büyük bölümünün tek bir öğretmene atfedilebilmesidir.

Başarı testinin amacının ve testin uygulanacağı hedef kitlenin belirlenmesinin ardından, testle ölçülecek niteliklerin saptanmasına çalışılmıştır. İngilizce başarı testinde yer alacak niteliklerin yani ölçülmek istenen yapının göstergelerinin belirlenmesinde, konu ile ilgili kaynaklar (8. Sınıf İngilizce Ders Kitabı, 8. Sınıf İngilizce Öğretmen Kitabı ve yıllık ders planları) incelenmiştir. İncelenen bu kaynakların neticesinde, belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu oluşturulurken, sekizinci sınıf öğrencilerinin elde etmesi istenen kazanımların tümü başarı testi için dikkate alınmamıştır. Tüm kazanımların dikkate alınmamasının nedeni, testin uygulanacağı tarihte öğrencilerin sadece ilk 13 üniteyi işlemiş olmalarının beklendiğindendir. Bu ilk 13 ünitenin seçilmesinin diğer bir nedeni de öğrencilerin TEOG sınavına girecek olmaları ve girecekleri bu sınavda İngilizce alt testi için sorumlu oldukları ünitelerin 1-13 numaralı üniteler olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, 13. üniteden sonraki kazanımlar başarı testinin hazırlanmasında dikkate alınmamıştır. Kapsam geçerliğinin artırılması açısından, belirtke tablosunda yer alan konuların ve hedeflerin dengeli bir biçimde ölçme aracında yer alması gerekmektedir. Bunun sağlanması için de, her bir ünite (1-13) ve bu ünitelere ait hedef davranışlar belirlenmiştir. Belirtke tablosu oluşturulurken, başarı testinde yer verilmesi gereken soru sayısı iki İngilizce öğretmeni ve İngilizce öğretmenliğinde doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı ile görüşülerek

toplam madde sayısı 26 olarak belirlenmiştir. Bu sayının belirlenmesinde her üniteden iki soru sorulmasının uygun olacağı görüşü ön plana çıkmıştır. Oluşturulan belirtke tablosu da iki ölçme değerlendirme uzmanınca değerlendirilmiş ve son hali oluşturulmuştur (Ek 2). Belirtke tablosunda, başarı testinde yer alan maddelerin hangi bilişsel düzeyde olduğunu belirlemede Bloom Taksonomisi kullanılmıştır.

Başarı testi uygulandıktan sonra ilk olarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 182 öğrenci ile yapılmış ve ardından bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri sonucunda, asıl uygulama için testin son hali belirlenmiştir. Belirlenen testin nihai formu ise 863 öğrenciye uygulanmıştır. Bu bölümde, hem pilot uygulama hem de nihai uygulama için madde analizleri açıklanarak verilmiştir.

Madde Analizi

Madde analizi, testte yer alan maddelerin istenilen özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek açısından önemli bilgiler vermektedir. Madde analizi yapılarak teste alınacak maddeler, düzeltilmesi gereken maddeler ve testte bulunmaması gereken maddeler belirlenmiştir. Madde analizleri hem pilot uygulama hem de nihai uygulama için yapılmıştır. Hem pilot uygulama hem de nihai uygulama için öğrencilerin her bir maddeye verdiği cevapların yer aldığı, madde cevapları matrisi oluşturulmuştur. Madde cevapları matrisi hazırlandıktan sonra, uygulanan başarı testinin cevap anahtarına göre, doğru cevaplar 1 puan, yanlış ve boş cevaplar ise 0 puan olacak şekilde tekrar kodlanarak test puanları matrisi elde edilmiştir. Test puanları matrisi oluşturulduktan sonra, en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralama yapılmış ve matrisin son hali oluşturulmuştur. Madde analizi sürecinde, öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplara göre oluşturulan bu test puanları matrisinden yararlanılmıştır.

Madde Güçlük İndeksi

Madde güçlük indeksi, bir maddeyi doğru cevaplayan öğrenci sayısının teste katılan tüm öğrencilerin sayısına oranıdır (McDonald, 1999. s.34). Madde güçlüğü'nün hesaplanması bize maddenin zorluk derecesi hakkında bilgi vermektedir. Testi alan tüm öğrencilerin bir soruyu doğru cevaplama halinde madde güçlüğü 1.00'e, tüm öğrencilerin yanlış cevaplama halinde ise 0.00'a eşit olacaktır. Buna göre, madde güçlüklerinin 1.00 ile 0.00 arasında değişeceğini söylemek mümkündür.

Pilot uygulama sonunca elde edilen verilere uygulanan madde analizi sonucunda, madde güçlüklerinin $r_{jx} = 0,29$ ile $r_{jx} = 0,60$ arasında değiştiği görülmektedir. 26 madde için bu değerler incelendiğinde, maddelerin çoğunun ortalamadan daha zor olduğu sonucuna varılabilir (Ek 3.1). Nihai uygulamadan elde edilen verilere uygulanan analiz sonucunda ise madde güçlüklerinin $r_{jx} = 0,25$ ile $r_{jx} = 0,69$ arasında değiştiği görülmektedir (Ek 3.2).

Madde Ayırtıcılık Gücü İndeksi

Madde ayırt ediciliği, testte yer alan maddelerin, testin ölçmesi beklenen özelliklere ne kadar sahip olduğunu anlamamızı sağlayan ve madde ile test puanları arasındaki korelasyonu gösteren bir istatistiktir (Baykul, 2010. s.279). Madde ayırt ediciliğinin 0.20'nin altında bir değer alması, maddenin iyi düzeyde ayırt ediciliğinin olmadığını ve testte alınmaması gerektiğini; 0,20 ile 0,30 arasında bir değer alması, maddenin teste alınabileceğini işaret eder. Bu düzeydeki maddeleri testi alırken gerekli düzeltmeler yapılabilir. Madde ayırt ediciliği 0,30 ila 0,39 arasında maddeler ise iyi maddelerdir ve teste alınabilir. Madde ayırt ediciliğinin 0,40 ve üstünde bir değer alması ise, maddenin çok iyi düzeyde ayırt ediciliği olduğunu ve teste olduğu gibi alınmasının uygun olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2013. s. 182).

Pilot uygulama için madde ayırt ediciliği hesaplarken nokta çift serili korelasyon katsayısı ele alınmıştır. Hesaplanan değerlerin $r_{n-çift} = 0,38$ ila $r_{n-çift} = 0,62$ arasında değiştiği görülmektedir (Ek 3.1). Bu değerler göz önüne alındığında, maddelerin testte kullanılmak için uygun olduğu ve bilenle bilmeyeni ayırt edebildiği sonucuna varılmıştır. Nihai uygulamadan elde edilen veriler incelendiğinde ise, madde ayırt edicilik değerlerinin 13. madde haricinde $r_{n-çift} = 0,30$ ila $r_{n-çift} = 0,56$ arasında değiştiği görülmüştür (Ek 3.2). Nihai testte yer alan 13. madde için $r_{n-çift} = 0,16$ olarak hesaplanmış ve ayırt ediciliği düşük olduğu için analizlerde kullanılmaması uygun görülmüştür.

Testin Ortalaması ve Testin Ortalama Güçlüğü

Testin ortalaması, madde güçlük indekslerinin toplamı elde edilerek hesaplanmıştır ve pilot uygulamadan elde edilen başarı testinin ortalaması 100 puan üzerinden 43,8 olarak bulunmuştur. Nihai test için elde edilen test ortalaması ise 43,9 olarak hesaplanmıştır. Hem pilot uygulamadan hem de nihai testten elde edilen verilere göre testin ortalama güçlüğü $\bar{p}_j =$

= 0,42 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç göz önüne alınarak, başarı testinin ortalama güçlük düzeyine yakın olduğunu söyleyenebilir. Madde güçlük indekslerinin 0,50 civarında olması testin güvenilirliğinin de yüksek olması açısından bir kanıt olarak sunulabilir (Baykul, 2010, s.290).

KR-20 Güvenirlik Katsayısı

Pilot uygulama sonucunda, madde güçlükleri eşit olmadığından ve maddeler 1-0 şeklinde kodlandığından KR-20 güvenirlik katsayısı dikkate alınmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısı ön uygulama için 0,88 ve nihai uygulama için 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, testi oluşturan maddelerin güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Testin Standart Sapması

Testin standart sapması toplam 26 puanlık test üzerinden pilot uygulama için $S_x = 6,40$ ve nihai uygulama için $S_x = 5,38$ olarak elde edilmiştir. Testin standart sapmasının yüksek olması varyansı artıracağından istenilen bir sonuç elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

8. Sınıf öğrencilerinin İngilizce başarısını etkileyen öğrenci ve öğretmen değişkenleri belirlemek için iki düzeyli Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analizi kullanılmıştır. Verilerin düzenlenmesinde SPSS 21.0 paket programı ve Microsoft Excel 2013 yazılımından yararlanılmıştır. Doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri için LISREL 8.80, R Studio, Mplus ve Hiyerarşik Lineer Modelleme için ise HLM 7.0 programı kullanılmıştır.

Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM)

Bu araştırmada HLM kullanılmasının sebebi çalışılan verinin yuvalanmış bir yapıya sahip olmasıdır. Öğrencilerin İngilizce başarı testinden aldıkları puanlar bağımlı değişken olarak ele alınmış, öğrenciye ait değişkenler birinci düzeyi ve öğretmene ait değişkenler ise ikinci düzeyi oluşturmuştur.

HLM analize ilk olarak öğrenci ve öğretmen olmak üzere iki düzeyi içeren ve herhangi bir değişken eklenmeden oluşturulan “Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli” ile başlanmıştır. Bu model birinci düzeyde öğrenci, ikinci düzeyde ise öğretmen düzeyi olmak

üzere iki alt model içermektedir, ancak öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının arasındaki varyansı açıklayacak yordayıcı değişkenleri içermemektedir. Bu modelle analiz yapılmasının amacı öğrencilerin başarıları arasında gözlenen varyansın ne kadarlık bir kısmının öğrenciye ve öğretmene bağlı değişkenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Boş model oluşturulduktan sonra “Rastgele-Katsayılar Regresyon Modeli” kurulmuş ve bu modele sadece öğrenciye ait değişkenler eklenmiştir. Bu aşamada amaç her bir öğrencinin İngilizce başarısını öğrenci düzeyindeki değişkenlerin bir fonksiyonu olarak ifade etmek ve öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların bu değişkenlerden kaynaklanan kısmını açıklamaktır.

Rastgele-katsayılar regresyon modelinden sonra “Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeli” kurulmuş ve bu modele sadece öğretmene ait değişkenler eklenmiştir. Bu modelde, öğrencilerin İngilizce başarısına etki eden öğretmen değişkenleri incelenmiştir.

Son aşamada ise modele hem öğrenci hem de öğretmen düzeyinde değişkenler eklenerek “Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Model” oluşturulmuştur. Bu aşamada, diğer modellerde anlamlı bulunan öğretmen ve öğrenciye ait değişkenlerin öğrencilerin İngilizce başarısına etkisini açıklamak amacıyla modele eklenmiştir. Yukarıda adı geçen modeller daha ayrıntılı olarak aşağıda anlatılmıştır.

Tek-Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeli

Hiyerarşik Lineer Modelleme analizinde mümkün olan en basit yöntem Tek-yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelidir. Bu modelde, birinci düzeyde yer alan β_{1j} sifra sabitlenir ve birinci düzey için şu eşitlik elde edilir:

Düzy-1 (Öğrenci Düzeyi) Modeli:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Y_{ij} : j öğretmenine ait i öğrencisinin İngilizce başarı puanı

β_{0j} : j öğretmenine ait öğrencilerin İngilizce başarı puanı ortalaması

r_{ij} : j öğretmenin i öğrencisinin hata puanı

Bu modelde her bir öğrenci düzeyindeki hatanın (r_{ij}) sıfır ortalama ve sabit birinci düzey varyans (σ^2) ile normal dağıldığı kabul edilir. Ayrıca bu model her bir birinci düzey birimi

içerisindeki bağımlı değişkeni sadece bir tane ikinci seviye parametresi ile kestirir. Bu parametre j birimine ait İngilizce başarı ortalamasını ifade eden kesişim değeri β_{0j} 'dir (Raudenbush ve Bryk,2002, s. 23).

İkinci düzey için kurulan eşitlik, γ_{01} sifıra sabitlendiğinde, şu şekildedir:

Düzy 2 (Öğretmen Düzyi) Modeli:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

β_{0j} : j öğretmenine ait öğrencilerin İngilizce başarı puanı ortalaması

γ_{00} : tüm öğretmenlere ait genel İngilizce başarı ortalaması

u_{0j} : j öğretmenin hata puanı

Denklemd e yer alan ikinci (öğretmen) düzeyindeki hata puanının (u_{0j}) ortalamasının sıfır ve varyansının “ τ_{00} ” olduğu kabul edilir (Raudenbush ve Bryk,2002, s. 24). Yukarıda yer alan eşitliklerin birleştirilmesi ile aşağıdaki eşitlik elde edilmektedir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Bu eşitlikte yer alan γ_{00} genel İngilizce ortalamasını, u_{0j} öğretmen etkisini ve r_{ij} öğrenci etkisini temsil etmektedir. Öğretmen etkileri rastgele yapılandırıldığından, rastgele etkiler modeli olarak adlandırılmaktadır. Bağımlı değişkenin varyansı ise şu şekilde ifade edilmektedir:

$$\text{Var} (Y_{ij}) = \text{Var} (u_{0j} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2$$

Tek yönlü ANOVA modeli tahmini, hiyerarşik veri analizinin bir ön adımıdır. Bu model sayesinde, genel İngilizce başarı ortalaması (γ_{00}) için bir kestirim ve güven aralığı ortaya koyulur. Ayrıca, her iki seviye için de çıktının değişkenliği ile ilgili bilgi sağlar. σ^2 parametresi grup içi değişkenliği ve τ_{00} parametresi ise gruplar arası değişkenliği temsil etmektedir.

$$\rho(\text{sınıflar arası}) = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

$$\rho(\text{sınıf içi}) = \sigma^2 / (\sigma^2 + \tau_{00})$$

Bu parametreler kullanılarak İngilizce başarısındaki varyansın ne kadarının öğrenci düzeyinden ve ne kadarının öğretmen düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla sınıflar arası ve sınıf içi korelasyon katsayısı “ ρ ” hesaplanır.

Rastgele-Katsayılar Regresyon Modeli

Bu modelde, öğrencilerin İngilizce başarılarında gösterdikleri değişkenliklerin öğrenciye ait bireysel farklılıklardan kaynaklanan kısmını açıklamak amacıyla modele birinci düzeyde bir ya da daha fazla sayıda değişken eklenerek analiz yapılır. Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modeli ve bundan sonraki model olan bağımlı değişken olarak ortalamalar modeli rastgele-katsayılar modellerinden biridir ancak sadece düzey bir kesişim katsayısı (β_{0j}) rastgele olarak ele alınır. Bu modelde ise, hem düzey 1 kesişim katsayısı hem de bir ya da birden fazla düzey 1 eğimi rastgele değişir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 20). Rastgele-katsayılar regresyon modeline ilişkin düzey 1, düzey 2 ve birleştirilmiş modeller şu şekildedir:

Düzyey 1 Modeli:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij}$$

Y_{ij} : j öğretmenine ait i öğrencisinin İngilizce başarı puanı

β_{0j} : j öğretmenine ait İngilizce başarı ortalaması

β_{1j} : j öğretmeninde ilgili bağımsız değişkende bir birimlik değişime karşılık gelen İngilizce başarısında beklenen değişim

X_{ij} : j öğretmenine ait i öğrencisi için ilgili bağımsız değişkenin aldığı değer

r_{ij} : j öğretmenine ait i öğrencisinin hata puanı (j okulundaki i bireyine özgü etki)

Düzyey 2 Modeli:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

γ_{00} : öğretmenlerin genel başarı ortalaması

γ_{10} : öğretmen düzeyinde ilgili değişken için ortalama regresyon eğimi

u_{0j} : j öğretmenin düzey 1 kesişimi üzerindeki kendine özgü etkisi

u_{1j} : j öğretmenin düzey 1 eğimi üzerindeki kendine özgü etkisi

Birleştirilmiş Model:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + r_{ij}$$

Elde edilen modelin son halinde (birleştirilmiş model), öğrenci İngilizce başarısının (Y_{ij}) ortalama regresyon eşitliğinin ($\gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij}$) ve rastgele hataların üç bileşeninin ($u_{1j}X_{ij}$, u_{0j} , r_{ij}) bir fonksiyonu olduğu görülmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 27).

Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeli

Bu modelde, her bir öğretmene ait İngilizce başarı ortalaması bağımlı değişken olarak ele alınır ve öğretmen özelliklerince bu İngilizce başarıları yordandır. Analizde bir veya birden fazla öğretmen düzeyindeki değişkenler eklenerek İngilizce başarıları yordanmaya çalışılacaktır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen düzeyinde değişkenler modele dâhil edilerek öğretmenler arasındaki farklılıklar ortaya konulacaktır. Düzey 1’de herhangi bir öğrenci düzeyi değişkeni yer almamaktadır. Bu modelde kullanılacak olan eşitlikler şu şekildedir:

Düzey 1 Modeli:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Düzey 2 Modeli:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Düzey 2’de yer alan W_j öğretmene ait değişkeni temsil etmektedir. Yukarıda verilen iki eşitliğin birleştirilmesi ile elde edilen eşitlik aşağıda verilmektedir.

Birleştirilmiş Model:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Birleştirilmiş modelde yer alan u_{0j} , tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelindekinden farklı bir anlama sahiptir. Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinde u_{0j} , j öğretmene ait ortalamanın genel ortalamadan farkı olarak yorumlanırken, bu eşitlikte artık değeri ifade etmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s.25):

$$u_{0j} = \beta_{0j} - \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j$$

W_j 'nin etkisi sabit tutulduğunda, u_{0j} 'nin varyansı olan τ_{00} öğretmene ait İngilizce başarı ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını göstermektedir.

Kesişim ve Eğim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Model

Rastgele-katsayılar regresyon modeli, ikinci düzey boyunca (öğretmen düzeyi) hem kesişim hem de eğim katsayılarındaki değişkenliği yordamaya yaradığından, bu değişkenliğin belirlenmesi bir sonraki adım için uygun olacaktır (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 21).

İngilizce başarısı ile ilişkili olan öğrenci özelliklerinin, hangi öğretmen özellikleri ile ilişkili olduğunun belirlenmesi için kesişim ve eğim katsayılarının bağımlı değişken olduğu model kurulmuştur. Kurulan düzey 1, düzey 2 ve birleştirilmiş model şu şekildedir:

Düzy 1 modeli:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij}$$

Düzy 2 modeli:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}W_j + u_{1j}$$

Birleştirilmiş Model:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{11}W_jX_{ij} + u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + r_{ij}$$

Bu modelde bir tane düzey 1 değişkeni (X_{ij}) ve bir tane de düzey iki değişkeni (W_j) yer almaktadır. Analiz sırasında birden çok düzey 1 ve düzey 2 değişkeni dâhil edilmiştir.

Veri Dosyasının Oluşturulması

HLM programında analize başlamadan önce iki tane ayrı girdi dosyası oluşturulmuştur. Bu dosyaların ilki birinci düzeydeki (öğrenci düzeyi) değişkenleri içerirken, diğer dosya ikinci düzeydeki değişkenleri (öğretmen düzeyi) içermektedir. Bu iki dosya arasındaki bağ ise ortak ID (identification) değişkeni ile sağlanmıştır. SPSS 21.0 paket programı ile oluşturulan bu iki dosya HLM dosyasına aktarılmıştır. Aktarım işleminden sonra bu iki dosya tek bir dosya haline dönüştürülmüştür ve bu dosya çok değişkenli veri matrisi (MDM) olarak adlandırılmaktadır. Elde edilen bu dosya analizin tüm aşamalarında kullanılan girdi dosyasıdır.

SPSS paket programı kullanılarak girdi dosyaları hazırlanmadan önce, çoklu bağlantılılık sorununun olup olmadığını incelemek için bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon 0,90 ve üzeri olduğu durumlarda çoklu bağlantılılık sorunu ortaya çıkmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 20007, s.89). Birinci düzeyde yer alan yordayıcı değişkenler için korelasyon matrisi (Ek 4) ve ikinci düzeyde yer alan yordayıcı değişkenler için korelasyon matrisi (Ek 5) incelendiğinde, ikinci düzeyde yer alan yordayıcı değişkenlerden “öğretmen yaşı” ve tecrübesi arasındaki korelasyon 0,88 olarak hesaplanmıştır ve öğretmen yaşı değişkeninin çok düzeyli analize dahil edilmemesine karar verilmiştir. Diğer yordayıcı değişkenler incelendiğinde ise, ikili korelasyonların 0,90 değerine yakın ya da bu değerden daha büyük olmadığı ve bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılık sorunu görülmediği tespit edilmiş ve değişkenler SPSS dosyalarına doğrudan dâhil edilmiştir.

Çok değişkenli veri matrisi oluşturulduktan sonra HLM 7.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler elde edilmiştir. Birinci düzeyde yer alan değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 4’te ve ikinci düzede yer alan değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4

Birinci Düzeyde Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

DEĞİŞKENİN ADI	N	ORT.	S.S.	MINIMUM	MAKSIMUM
PUAN	855	42,23	20,89	4,00	100,00
CINSİYET	855	-	-	0,00	1,00
ANNEEGİ	855	3,10	1,54	1,00	8,00
ANNEİNG	855	1,33	0,58	1,00	4,00
BABAEGİ	855	4,06	1,44	1,00	8,00
BABAİNG	855	1,64	0,90	1,00	5,00
KARDES	855	3,62	2,48	0,00	13,00
YARDIM	855	-	-	0,00	1,00
IKIDİL	855	-	-	0,00	1,00
FILMDIZI	855	-	-	0,00	1,00
OZDERS	855	-	-	0,00	1,00
ZAMAN	855	2,23	0,91	1,00	4,00
INGSEV	855	14,46	4,25	5,00	25,00
OZGUVEN	855	22,34	7,08	9,00	36,00
EVKAYNAK	855	-0,00	1,00	-3,82	1,73

Tablo 4 incelendiğinde, değişkenlerin alabileceği minimum ve maksimum değerler görülmektedir. Birinci düzeyde yer alan bağımlı değişkenin (PUAN) minimum 4 ve maksimum 100 puan aldığı görülmektedir. Öğrencinin cinsiyeti (CINSIYET), İngilizce yardım alma durumu (YARDIM), iki dilli olma (IKIDIL), film seyretme ya da müzik dinleme (FILMDIZI) ve özel ders alıp almama (OZDERS) değişkenleri 1-0 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 5

İkinci Düzeyde Yer Alan Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

DEĞİŞKENİN ADI	N	ORT.	S.S.	MINIMUM	MAKSİMUM
CINSIYET	41	-	-	0,00	1,00
TECRUBE	41	5,22	3,67	1,00	14,00
EGTFAKU	41	-	-	0,00	1,00
SMEVCUT	41	28,17	7,49	13,00	44,00
ISBIRLI	41	11,68	3,17	6,00	18,00
ISDOYUM	41	14,29	3,57	5,00	20,00
CALISKO	41	11,24	3,03	4,00	15,00
MESGELI	41	0,17	1,02	-3,06	1,78
DOGRUDAN	41	12,66	2,49	7,00	16,00
YAPILAN	41	13,44	2,32	6,00	16,00
OKULORT	41	11,68	2,24	7,00	16,00
OZYETER	41	14,78	1,94	11,00	19,00

Tablo 5 incelendiğinde, değişkenlerin alabileceği minimum ve maksimum değerler görülmektedir. İkinci düzeyde yer alan değişkenlerden öğretmen cinsiyeti (CINSIYET), eğitim fakültesi mezunu olup olmama durumu (EGTFAKU) değişkenleri 1-0 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenin tecrübesi (TECRUBE), sınıf mevcudu (SMEVCUT), öğretmen işbirliği (ISBIRLI), öğretmen iş doyumunu (ISDOYUM), öğretmen çalışma koşulları (CALISKO), mesleki gelişim (MESGELI), doğrudan aktarıma inancına sahip olma (DOGRUDAN), yapılandırmacı inanca sahip olma (YAPILAN), öğretmen okul ortamı (OKULORT) ve öğretmen öz-yeterliliği (OZYETER) sürekli değişken olarak ele alınmıştır.

Betimsel istatistiklerin elde edilmesinin ardından, analize dâhil edilecek değişkenleri belirlemek için HLM 7.0 programı kullanılarak açıklayıcı analiz yapılmış ve bağımsız değişkenlere ait *t* değerleri elde edilmiştir. Analiz neticesinde, *t* değerleri anlamlı bulunan değişkenlerin modele alınmasına karar verilmiştir. HLM 7.0 programı ikinci ve daha üst

düzeyde yer alan değişkenler için açıklayıcı analiz sonucu verdiğiinden dolayı, ikinci düzeyde yer alan değişkenler incelenmiştir. Açıklayıcı analiz sonucunda, t değerleri anlamlı çıkan “öğretmen cinsiyeti, tecrübe, eğitim fakültesi mezunu olma durumu, mesleki işbirliği, iş doyumu, mesleki gelişim, yapılandırmacı yaklaşıma sahip olma, öz yeterlik ve okul ortamı” değişkenleri çok düzeyli analize alınmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Uç Değerlerin Ayıklanması

Uç değer, bir veri setindeki bir değişkende yer alan aşırı değerler ya da birkaç değişkene ait değerlerin normal olmayan kombinasyonlarıdır. Uç değerler, analiz sonuçlarını etkiler ve sonuçların yanlış yorumlanmasına neden olur. Bu nedenle, uç değerlerin varlığının dikkatle incelenmesi ve analiz sonuçları üzerindeki istenmeyen etkisinin ortadan kaldırılması analiz öncesi göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur (Raykov ve Marcoulides, 2008, s. 69).

Araştırmada, birinci ve ikinci düzeye ait uç değerler incelenmiştir. Birinci düzeyde, bağımlı değişkene ait uç değer olup olmadığı standartlaştırılmış artık değerler kullanılarak bulunmuştur. Standartlaştırılmış değerler mutlak değer olarak 3’ten büyük olduğu durumlarda uç değer olarak değerlendirilmektedir (Stevens, 2009). Bağımlı değişkene ait standartlaştırılmış değerler -2,09 ila 3,10 arasında değiştiği tespit edilmiş ve 3 kritik değer üzerinde yer alan tek değer (3,1072) veriden ayıklanmıştır. Birinci düzeydeki yordayıcı değişkenlerin uç değere sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla Leverage değerleri hesaplanmıştır. Kritik değer olarak ise $3p/n$ ($p=k+1$) ele alınmıştır (Stevens, 2009, s. 105). Bu kritik değer için, k yordayıcı değişken sayısını ve n örneklem büyüklüğünü temsil etmektedir. Bu araştırma için kritik değer 0,055 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda Leverage değerlerinin 0,005 ila 0,128 arasında değiştiği görülmektedir. Kritik değer ile hesaplanan değerler karşılaştırıldığında 0,055’ten büyük (0,05722- 0,06495- 0,06852- 0,07207- 0,08600- 0,09624- 0,10903- 0,12845) sekiz değer tespit edilmiş ve bu değerlere ait bireyler analizden çıkarılmıştır. İkinci düzeyde yer alan değişkenler için ise, standartlaştırılmış puanlar kullanılmış ve elde edilen değerler incelendiğinde değişkenlere ait tüm standart değerlerin +3 ve -3 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ikinci düzeyde herhangi bir veri çıkarma işlemi uygulanmamıştır.

Merkezileştirme

Bir çalışma, eğer bir değişkene ait değer sıfırı içeriyorsa ve bu sıfır değeri anlamlıysa, bu değer bağımlı değişkene etkisinin yorumlanması anlamlı bir sıfır değeri içermeyen modele göre farklılık içerecektir. Hiyerarşik lineer modellerde, birinci düzeydeki eğim ve kesişim katsayıları ikinci düzeyde bağımlı değişken haline geleceğinden bu değişkenlerin doğru bir şekilde yorumlanması büyük öneme sahiptir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 32). Örneğin, deneysel bir çalışmada kilo vermek için kullanılan bir ilacın dozu sıfıra eşit olduğunda, bireye ilaç verilmediği gösterir. Ancak, sosyo-ekonomik durum gibi, değişkene ait sıfır özelliğın hiç olmadığı anlamına gelmez. Çok düzeyli regresyon modelleri düzeyler arasında etkileşim gerektirdiğinden, bu durumun yorumlanması daha da karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle, modele dâhil edilecek değişkenlerin anlamlı bir sıfır değeri içermemesi durumunda yorumun daha iyi yapılabilmesi için merkezileştirme yapılmaktadır. Grup ortalaması etrafında merkezileştirme ve genel ortalama etrafında merkezileştirme olmak üzere iki tür merkezileştirme bulunmaktadır (Hox, 2010. s. 61)

Genel ortalama etrafında merkezileştirme, birinci düzeydeki değişkenin genel ortalamasının değişkenin her bir durumundan çıkarılmasıyla ($X_{ij} - \bar{x}_{..}$) elde edilir. Genel ortalama etrafında merkezileştirme yapıldığında, X_{ij} değeri genel ortalamaya eşit olan bir bireyin Y_{ij} için beklenen değeri kesişime eşittir. Grup ortalaması etrafında merkezileştirme ise, birinci düzeydeki değişkenle ilgili grup ortalamasının her bir durumdan çıkarılmasıyla ($X_{ij} - \bar{x}_{.j}$) elde edilir. Grup ortalaması etrafında merkezileştirme yapıldığında ise, X_{ij} değeri grup ortalamasına eşit olan bir bireyin Y_{ij} için beklenen değeri kesişime eşittir şeklinde ifade edilir (Hofmann ve Gavin, 1998; Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 33).

Bu çalışma için ise, genel ortalama etrafında merkezileştirme ve grup ortalaması etrafında merkezileştirme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada yer alan birinci düzey değişkenleri grup ortalaması etrafında merkezileştirilirken; ikinci düzeyde yer alan değişkenler genel ortalaması etrafında merkezileştirilmiştir. Ayrıca 1-0 kodlanan değişkenler için herhangi bir merkezileştirme uygulanmamış ve merkezileştirme yapılmadan analize dâhil edilmiştir.

Kayıp Veriler

HLM programı, kendi bünyesinde birinci ve ikinci düzeydeki kayıp verilerle başa çıkmak için bazı yöntemler kullanmaktadır ve bu yöntemler birinci ve ikinci düzeye göre farklılaşmaktadır.

Birinci düzeydeki kayıp veriler ele alınırken; MDM dosyası oluşturma aşamasında listeye göre silme (listwise deletion) ve analiz sırasında listeye göre silme olmak üzere toplam iki farklı kayıp veriyle başa çıkma yöntemi kullanılabilir. MDM dosyası oluşturulurken listeye göre silme yöntemi, MDM dosyasına dâhil edilecek değişkenlere dayanırken; analiz sırasında listeye göre silme yöntemi ise sadece modele dâhil edilen değişkenlerin analize dâhil edilmesine dayanmaktadır (Raudenbush, Bryk, Cheong ve Congdon, 2004, s. 46). Bu iki yöntemden herhangi birini uygulamak için kayıp veri bölümünden istenilen yöntem seçilerek kolayca yapılabilir (Raudenbush vd., 2004, s.179). İkinci düzeyde kayıp veri bulunması durumunda ise, kayıp verilerin araştırmacı tarafından atanması gerekmekte ya da o birimin silinmesi gerekmektedir. Bu durumlardan biri yapılmadığı takdirde, MDM dosyası oluşturulurken, ikinci düzeydeki kayıp verilerin olduğu birimler otomatik olarak listeye göre silinme yöntemi ile silinmektedir.

Bu araştırma kapsamındaki kayıp verilerin atanması işleminde, HLM programındaki kayıp veri yöntemlerinden faydalanılmamıştır. Veri seti içerisinde kayıp veri olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenden elde edilen veri setinde herhangi bir kayıp veriye rastlanmazken, öğrencilere uygulanan ölçeklerde kayıp veriye rastlanmıştır. Kayıp verilerin örüntü oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak adına Little's MCAR (Missing Completely at Random) testi yapılmıştır. İngilizce'yi sevme ölçeği ve İngilizce'de kendine güvenme ölçeği için Little's MCAR testi sonucu sırasıyla $p = 0,146$ ve $p = 0,226$ olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler anlamlı olmadığı için, veri setindeki kayıp verilerin rastgele dağıldığı ve örüntü oluşturmadığı kabul edilmiştir (Garson, 2015, s.12). Bununla birlikte, öğrenci ait veri setindeki toplam kayıp veri % 0,745 olduğundan ve bu değer %5'i geçmediğinden dolayı, kayıp veriler aritmetik ortalama değerleri ile değiştirilmiştir.

HLM'nin Varsayımları

Hiyerarşik lineer modellemede, modelde yer alan her bir düzey için sayıltılar yer almaktadır. Bu çalışma iki düzeyli bir hiyerarşik lineer modelleme çalışması olup, birinci düzeyde

öğrenciye ait bağımlı ve yordayıcı değişkenler ile ikinci düzeyde öğretmenlere ait değişkenler yer almaktadır. Öncelikli olarak bu modeldeki bağımlı ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin lineer olması gerekmektedir.

Raudenbush ve Bryk (2002, s.255) varsayımları, modelin yapısal kısmına ait varsayımlar ve modelin tesadüfi kısmına ait varsayımlar olmak üzere nitelendirmişlerdir. Modelin yapısal kısmına ait varsayımlar karşılanamadığı durumlarda yanlılık ortaya çıkarken, modelin tesadüfi kısmına ait varsayımların ihlalinde ise hipotez testlerinin hassasiyeti, güven aralıkları ve tahminlerin doğruluğu etkilenmektedir. Bu çalışma için varsayımları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrenci düzeyinde yer alan yordayıcı değişkenler, bu düzeydeki tesadüfi etkilerden bağımsızdır.
2. Öğretmen düzeyinde yer alan yordayıcı değişkenler, bu düzeydeki tesadüfi etkilerden bağımsızdır.
3. Her bir düzeydeki yordayıcı değişkenler, diğer düzeyde yer alan tesadüfi etkilerden bağımsızdır.
4. Öğrenci düzeyindeki hatalar birbirinden bağımsızdır ve normal dağılıma sahiptir.
5. Öğretmen düzeyindeki hatalar birbirinden bağımsızdır ve normal dağılıma sahiptir.
6. Öğrenci düzeyindeki ve öğretmen düzeyindeki hatalar birbirinden bağımsızdır.

Bu varsayımlardan ilk üçü, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemekte olup modelin yapısal kısmına aittir ve son üç varsayım ise hatalar ile ilgili olup, modelin tesadüfi kısmına ait olan hatalardır.

Bu çalışmada, öğrenci düzeyindeki hataların normal dağılıp dağılmadığı incelemek üzere histogram ve saçılma grafiğinden yararlanılmış ve bu hataların normale yakın bir dağılım sergilediği görülmüştür (Ek 6.1). Ayrıca öğretmen düzeyinde hataların normalliği için ise yine saçılma grafiği incelenmiş ve bu düzeydeki hataların normallik sayıltısını sağladığı görülmüştür (Ek 6.2). Öğrenci düzeyi varyansların homojenliği için H istatistiği hesaplanmış ve p değeri anlamlı bulunmuştur. p değerinin anlamlı bulunması 41 öğretmen içerisinde yer alan her bir birim için varyansların eşit olmadığını göstermektedir (Ek 6.3). Ayrıca rastgele katsayıların normal olarak dağıldığı tespit edilmiştir (Ek 6.4). Son olarak, birinci düzey hataların cinsiyetten, anne eğitim seviyesinden, İngilizce'ye ayrılan zamandan ve

İngilizce'ye ilişkin özgüvenden bağımsız olduğu görülmüştür (Ek 6.5). Bu incelemeler göz önüne alındığında, analize devam etmek için gerekli varsayımların sağlandığı sonucuna varılmıştır.

Ölçümlerin Geçerliği

Bu araştırmada, öğrencilerden ve öğretmenlerden elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Aşağıda, bu analizleri yaparken izlenen yollar ve analizlerden elde edilen sonuçlar açıklanarak sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu araştırma için hazırlanan başarı testine ait maddelerin ölçmeyi hedeflediği yapıyı ortaya koymak adına, maddelerin puanlanması 1-0 şeklinde yapıldığından dolayı, tetrakorik korelasyon matrisine dayalı açımlayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır. Analiz için, R Studio programından faydalanılmış ve “psych” paketi kullanılmıştır (Revelle, 2015).

Pilot uygulama sonucunda ulaşılan 182 kişilik veri seti için tetrakorik korelasyon matrisine dayalı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, fit değeri 0,89 ve RMSEA değeri 0,06 olarak elde edilmiş ve tek bir faktörün ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu faktöre ait özdeğer 9,89 olmakla birlikte, açıkladığı varyans oranı da %32'dir. Bu bulgular ışığında, test maddelerinin ilgili özelliği tek boyutlu olarak ölçtüğü söylenebilir. Test maddeleri için elde edilen faktör yük değerleri Ek 7.1'de verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, testte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,46 ila 0,76 arasında değiştiği ve bu değerlerin sınır değer 0,30'dan büyük olduğu için, ilgili faktörü yeterince temsil ettiği söylenebilir.

Çalışmada uygulanan İngilizce başarı testinin nihai formunun tek bir faktör altında toplandığını belirlemek üzere nihai test için ulaşılan 863 kişilik veri seti için tetrakorik korelasyon matrisine dayalı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, fit değeri 0,95 ve RMSEA değeri 0,08 olarak elde edilmiş ve tek bir faktörün ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında, test maddelerinin ilgili özelliği tek boyutlu olarak ölçtüğü söylenebilir. Bu faktöre ait özdeğer 6,70 olmakla birlikte, açıkladığı varyans oranı da %26'dır. Test maddeleri için elde edilen faktör yük değerleri Ek 7.2'de verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, testte yer alan maddelerden 13. maddenin faktör yükü 0,11 olarak hesaplanmıştır ve bu değer sınır değer olan 0,30'dan daha düşü olduğu için ilgili faktörü

yeterince temsil etmediği görülmüştür ve nihai testte alınmaması uygun görülmüştür. Diğer test maddelerinin faktör yük değerleri 0,31 ila 0,67 arasında değiştiği ve bu değerlerin sınır değer 0,30'dan büyük olduğu için, ilgili faktörü yeterince temsil ettiği söylenebilir.

Nihai test için 13. maddenin ilgili faktörü yeterince temsil etmediği tespit edildiğinden bu madde analiz dışı bırakılmış ve tetrakorik korelasyona dayalı açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda, fit değeri 0,95 ve RMSEA değeri 0,08 olarak elde edilmiş ve tek bir faktörün ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında, test maddelerinin ilgili özelliği tek boyutlu olarak ölçtüğü söylenebilir. Bu faktöre ait özdeğer ise 6,69 olmakla birlikte, açıkladığı varyans oranı da %27 olarak hesaplanmıştır. Test maddeleri için elde edilen faktör yük değerleri Ek 7.3'te verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, testte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,31 ila 0,67 arasında değiştiği ve bu değerlerin sınır değer 0,30'dan büyük olduğu için, ilgili faktörü yeterince temsil ettiği söylenebilir.

Çalışmada ele alınan öğrenciye ait özelliklerden İngilizce öğrenmeyi sevme ve İngilizce'de kendine güvenme; öğretmene ait özelliklerden ise öğretmen işbirliği, öğretmen iş doyumunu, öğretmen çalışma koşulları, öğretmen öz-yeterlikleri, öğretmenlerin okul ortamlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin doğrudan aktarım anlayışları ve öğretmenlerin yapılandırmacı inanca ilişkin özelliklerine ait ölçümlerin faktör yapısını incelemek amacı ile SPSS 21 paket programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Her bir ölçek için açımlayıcı faktör analizi yapılırken temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizinin tercih edilmesi, faktörlerin doğasının ortaya konulması ve maddelerin hangi boyutlar altında toplanabileceğinin belirlenmesinde etkili bir yol olmasındandır (Büyüköztürk, 2012, s.198). Ayrıca açımlayıcı faktör analizlerinin yapılması esnasında herhangi bir döndürme işlemine başvurulmamış ve faktör sınırlamasına başvurulmamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi sonuçları kullanılmıştır. Veri yapısının uygunluğunu ortaya koymak için KMO değerinin 0.60'tan yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010. s. 126). Bunun yanı sıra, her bir maddeye ait faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması maddenin kabul edilebilirliği açısından iyi bir ölçüdür, ancak bu değer 0,30'a kadar kabul edilebildiği durumlara da rastlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2012. s. 124). Aşağıda, her bir ölçek için açımlayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır. Ölçeklerde yer alan maddelerin faktör yükleri ise Ek 8'de verilmiştir.

Öğrenci İngilizce Sevme: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,781 ve Barlett Küresellik testi 1719,332 ($p=0.00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 2,948 olan ve varyansın % 58,967'sini açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,623$ ile $\lambda = 0,860$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliği temsil edebileceği sonucuna varılmıştır.

Öğrencinin İngilizce'de Kendine Güvenmesi: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,884 ve Barlett Küresellik testi 3284,256 ($p=0.00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 4,532 olan ve varyansın % 50,353'ünü açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerleri $\lambda = 0,621$ ile $\lambda = 0,779$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliğin iyi birer temsilcisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen İşbirliği: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,844 ve Barlett Küresellik testi 94,496 ($p=0.00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 3,37 olan ve varyansın % 67,35'ini açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,87$ ile $\lambda = 0,871$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliğin iyi birer temsilcisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen İş Doyumu: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,847 ve Barlett Küresellik testi 139,407 ($p=0,00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 3,767 olan ve varyansın % 75,338'ini açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,812$ ile $\lambda = 0,927$

arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerlere göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliğin iyi birer temsilcisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen alışma Koşulları: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,744 ve Barlett Küresellik testi 38,807 ($p=0,00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğerleri 2,394 ve 1,012 olan ve varyansın % 68,125’ini açıklayan iki faktör elde edilmiştir. Ancak, 2. faktörde yer alan “Okul binasının ciddi bir onarıma ihtiyaı vardır” maddesi sadece tek başına bir boyut oluşturmuştur. Bu maddenin faktör yükü ($\lambda = 0,973$) yüksek olmasına rağmen tek başına bir boyut oluşturamayacağından analizden çıkarılarak tekrar AFA yapılmıştır. Bu durumda, özdeğeri 2,378 olan ve varyansın % 59,442’sini açıklayan tek bir faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,743$ ve $\lambda = 0,802$ arasında değiştiği grlmştir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliği temsil edebileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenin Doğrudan Aktarım Anlayışı: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,816 ve Barlett Küresellik testi 93,174 ($p=0,00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 3,053 olan ve varyansın % 76,316’sını açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerleri $\lambda = 0,836$ ila $\lambda = 0,920$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliğin iyi birer temsilcisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenin Yapılandırma İnana İlişkin Görüşleri: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,792 ve Barlett Küresellik testi 108,161 ($p=0,00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 2,932 olan ve varyansın % 73,295’ini açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,586$ ila $\lambda = 0,949$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliğin iyi birer temsilcisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen Öz-yeterliliği: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,660 ve Barlett Küresellik testi 49,508 ($p=0,00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 2,521 olan ve varyansın % 50,417'sini açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,638$ ile $\lambda = 0,808$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliği temsil edebileceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri: Bu özelliğe ilişkin ölçümler üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, KMO katsayısı 0,673 ve Barlett Küresellik testi 59,889 ($p=0,00$) olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmekte ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda, özdeğeri 2,516 olan ve varyansın % 62,90'ını açıklayan tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda = 0,704$ ile $\lambda = 0,902$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak, ölçekte yer alan maddelerin ilgili özelliği temsil edebileceği sonucuna varılmıştır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları göz önüne alındığında, öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçeklerin tek bir faktöre sahip olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, ilgili maddelerin ölçmeye çalıştıkları özelliği tek faktörlü bir yapı olarak ölçekbildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar ışığında, göstergelerin ilgili özellikleri temsil edebildiği sonucuna varılabilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinin ardından, bu analizlerden elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak doğrulayıcı faktör analizi ile tek faktörlü ölçme modelleri incelenmiştir. Bu modellerin incelenmesinin altında yatan sebep, ele alınan göstergelerin gizil değişkeni ne ölçüde temsil ettiğini ortaya koymaktır. Doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.80 paket programı kullanılmıştır. Verilerin modele uyum sağlayıp sağlamadığını incelemek üzere dikkate alınan uyum indeksleri şunlardır: χ^2 , RMSEA (The Root Mean Square Error of Approximation), NNFI (Non Normed Fit Index), GFI (Goodnes of Fit), CFI (Comparative Fit Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)' dir. Kullanılan bu uyum

indekslerinin $RMSEA \leq 0,08$, $SRMR \leq 0,08$ ve CFI , GFI , $NNFI \geq 0,90$ olması ele alınan modelin veri uyumunun kabul edilebilir durumda olduğunun bir göstergesidir.

Analizlere başlamadan önce, öğretmenden ve öğrenciden elde edilen veriler için çok değişkenli normallik testi yapılmıştır. Öğrencinin İngilizce’de kendine güvenme ölçeğinden elde edilen Relative Multivariate Kurtosis değeri 1.116, basıklık ve kayışıklık z değerleri ise $z= 9,365$ ve $z= 11,935$ olarak bulunmuştur. Öğrencinin İngilizce’yi sevme ölçeğinden elde edilen Relative Multivariate Kurtosis değeri 1,272; basıklık ve kayışıklık z değerleri ise $z= 16,70$ ve $z= 10,917$ olarak bulunmuştur. Öğretmen örneklemini yeterince büyük olmadığı için çok değişkenli normallik testi sonucu elde edilmemiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veri için çok boyutlu normallik varsayımının sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bu varsayımın ihlal edilmesinden ötürü parametre kestirim yöntemi olarak Robust Maximum Likelihood yöntemi kullanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri, standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata varyansları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenci ve Öğretmen Değişkenleri için Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2 (sd)	RMSEA	SRMR	NNFI	GFI	CFI	Faktör yükleri	Hata varyansları
Öğrenci İngilizce Sevme	14,07 (4)	0,054	0,022	0,99	0,99	1,00	0,53 – 0,87	0,24 – 0,72
Öğrenci İngilizce Kendine güven	159,48 (24)	0,081	0,076	0,98	0,90	0,98	0,56 – 0,87	0,25 – 0,69
Öğretmen İşbirliği	5,45 (5)	0,046	0,044	1,00	0,95	1,00	0,69 – 0,83	0,25 – 0,51
Öğretmen iş doyumu	6,24 (5)	0,080	0,040	0,99	0,92	0,99	0,75 – 0,94	0,11 - 0,44
Öğretmen Çalışma Koşulları	0,82 (2)	0,00	0,026	1,00	0,99	1,00	0,62 – 0,74	0,45 – 0,62
Öğretmen Doğrudan Aktarım Anlayışı	1,36 (2)	0,00	0,018	1,00	0,98	1,00	0,75 – 0,92	0,15– 0,43
Öğretmen Yapılandırmacı İnanca İlişkin Görüşleri	0,26 (2)	0,00	0,003	1,00	1,00	1,00	0,45 – 0,96	0,08 – 0,80
Öğretmen Öz-yeterliği	0,54 (1)	0,00	0,036	1,00	0,99	1,00	0,65 – 0,92	0,06 – 0,15
Öğretmen Okul Ortamı Görüşleri	0,09(1)	0,00	0,0035	1,00	1,00	1,00	0,48 – 0,77	0,41– 0,77

Tablo 6 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen RMSEA değerinin 0,00 ile 0,081 arasında olduğu görülmektedir. Bu değer 0,08'ten küçük olması iyi uyumun olduğunu göstermektedir. Elde edilen SRMR değerlerinin ise 0,003 ile 0,076 arasında değiştiği görülmektedir ve bu değerlerin 0,008'in altında olması yine iyi uyumu göstermektedir. NNFI, GFI ve CFI değerlerinin ise 1,00 ile 0,92 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin 0,90'dan yüksek olması kurulan modellerin veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bu çerçevede, bu ölçeklerin tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca, faktör yüklerinin 0,45 ile 0,94 arasında değişmesinden dolayı, bu göstergelerin ilgili yapıyı iyi bir şekilde temsil ettiği söylenebilir. Hata varyanslarını inceleyecek olursak, ilgili değerlerin 0,06 ile 0,80 arasında değiştiği ve bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçümlerin Güvenirliği

Araştırmada yer alan ölçeklerin genel faktör doyumunun incelenmesinde McDonald's ω güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. McDonald's ω tercih edilmesinin nedeni, ölçümlerde elde edilen faktör yüklerinin birbirine eşit olmamasıdır. Eşit olmadığı durumlarda McDonald's ω katsayısının kullanımı diğer güvenilirlik katsayılarına göre daha az yanlı sonuç vermektedir (Yurdugül, 2006; Zinbarg, Revelle, Yovel ve Li, 2005). Tablo 7'de öğrenci ve öğretmen ölçeklerine ilişkin McDonald's ω değerleri verilmiştir.

Tablo 7

Değişkenlere İlişkin Hesaplanan McDonald's Omega Katsayıları

Değişkenler	Mc Donald's Omega
Öğretmen İşbirliği	0,95
Öğretmen İş Doyumu	0,97
Öğretmen Çalışma Koşulları	0,88
Öğretmen Doğrudan Aktarım Anlayışı	0,97
Öğretmen Yapılandırma İnanca İlişkin Görüşleri	0,99
Öğretmen Öz-yeterliliği	0,98
Öğretmen Okul Ortamı Görüşleri	0,95
Öğrenci İngilizce Sevmeye	0,84
Öğrenci Kendine Güvenme	0,95

Tablo 7 incelendiğinde, McDonald's ω güvenilirlik katsayılarının $\omega = 0,84$ ila $\omega = 0,99$ arasında değiştiği gör÷lmektedir. Bu sonuçlar ışığında, ölçek maddelerinden elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.



BÖLÜM III

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, hiyerarşik lineer modelleme analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma soruları ışığında sunulmuş ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Veri dosyası oluşturulduktan sonra, ilk olarak tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modeli (boş model ya da yokluk modeli olarak da adlandırılmaktadır) kurulmuştur. Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinin kurulmasının iki nedeni bulunmaktadır: Bunlardan birincisi sınıf içi korelasyon katsayısını hesaplayarak çok düzeyli modele ihtiyaç duyulup duyulmadığını kontrol etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerin İngilizce başarılarının öğretmenler arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve ikinci olarak da sapma (deviance) istatistiği ve modeldeki katsayıları hesaplayarak sonradan elde edilecek modeller ile kıyaslamasını sağlamak olacaktır. Bu boş model oluşturulurken, ne birinci düzeye ne de ikinci düzeye herhangi bir değişken dâhil edilmemiştir. Bu modele ilişkin eşitlik şu şekildedir:

Düzen-1 (Öğrenci Düzeni) Modeli:

$$\text{İngilizce Başarısı } (Y_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Düzen 2 (Öğretmen Düzeni) Modeli:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Birleştirilmiş Model:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinden elde edilen sonuçlar, Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	s.d.	p-değeri
Genel İngilizce başarı ortalaması, γ_{00}	42,076507	1, 872808	22,467	40	<0,001

Tablo 8 incelendiğinde, genel İngilizce başarı ortalaması 42,08 olarak kestirildiği ve sıfırdan anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu kestirimin standart hatası ise 1,87’dir. Genel İngilizce başarı ortalamasının gerçek değeri %95 güven aralığı ile şu şekildedir:

$$\text{Güven Aralığı} = 42,08 \pm 1,96 (1,87) = (38,41, 45,74)$$

Bu sonuca göre, genel İngilizce başarı ortalamasının gerçek değeri %95 olasılıkla 38,41 ve 45,74 arasında olacaktır.

Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modeli ile elde edilen varyans bileşenlerinin kestirimi, Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Tek Yönlü Varyans Analizi Rastgele Etkiler Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Kestirimi

Sabit Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	χ^2	p-değeri
Düzy-2 hata terimi, u_{0j}	11,44839	131,06556	40	367,88066	<0,001
Düzy-1 hata terimi, r_j	17,75666	315,29888			

Öğrencilerin İngilizce başarılarının öğretmen ortalamalarından farklarının varyansı yaklaşık olarak 315,30 ve öğretmen ortalamalarının genel ortalamadan farklarının varyansı yaklaşık olarak 131,07 olarak kestirilmiştir.

Genel İngilizce başarı ortalamasının öğretmenler arasında farklılık gösterip göstermediği (ikinci düzey varyansın yordanan değerinin sıfırdan farklı olup olmadığı) incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2= 367,88$, s.d= 40, $p<,001$). Diğer bir ifadeyle,

öğrencilerin İngilizce dersi başarı ortalamalarının öğretmenlerden öğretmene değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bilgiler ışığında, çok düzeyli analize devam etmek için yeterli değişkenliğin var olduğu ve analiz için çok düzeyli modelin gerektiği söylenebilir.

İngilizce başarısındaki varyansın ne kadarının öğrenci düzeyinden, ne kadarının öğretmen düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla sınıflar arası ve sınıf içi korelasyon katsayısı “ ρ ” hesaplanmıştır:

$$\rho(\text{sınıflar arası}) = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2) = 131,07 / (131,07 + 315,30) = 0,29$$

$$\rho(\text{sınıf içi}) = \sigma^2 / (\sigma^2 + \tau_{00}) = (315,30 / (315,30 + 131,07)) = 0,71$$

Bu sonuçlara göre, toplam varyansın %71’i öğrenciler arası farklılıklardan kaynaklanırken, %29’u ise öğretmenler arası farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Grup içi öğrenci sayıları kullanılarak (öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 13 ile 44 arasında değişmekte), örneklemdaki 41 öğretmen için güvenilirlik aralığı hesaplanmıştır. 13 öğrenci ile temsil edilen öğretmenin grup içi güvenilirlik katsayısı:

$$131,07 / [(131,07 + (315,30 / 13))] = 0,84 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

41 öğrenci ile temsil edilen öğretmenin grup içi güvenilirlik katsayısı ise:

$$131,07 / [(131,07 + (315,30 / 44))] = 0,95 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Bu sonuca göre farklı sayılarla temsil edilen öğretmenlerin grup içi güvenilirlik katsayıları 0,84 ile 0,95 arasında değiştiği görülmüştür.

Bu örneklem için, 41 öğretmen içinde yer alan birimlerin ortalama güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, örneklem ortalamalarının oldukça güvenilir göstergelere sahip oldukları söylenebilir. Bu katsayının büyük olması, ayrıca, öğretmenler arası açıklanması gereken varyansın olduğunu da göstermektedir. Bundan sonraki süreçte, modele birinci ve ikinci düzeyde değişkenler dâhil edilerek devam edilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarında gösterdikleri değişkenliklerin öğrenciye ait bireysel farklılıklardan kaynaklanan kısmını açıklamak amacıyla rastgele katsayılar regresyon modeli kullanılmıştır. Bu modele, öğrenci düzeyinde yer alan tüm değişkenler eklenerek analize başlanmıştır. Modele eklenen değişkenler öğrencinin cinsiyeti (CINSİYET), anne eğitim durumu (ANNEEGI), anne İngilizce seviyesi (ANNEING), baba

eğitim durumu (BABAEGI), baba İngilizce seviyesi (BABAING), kardeş sayısı (KARDES), İngilizce yardım alma durumu (YARDIM), iki dilli olma (IKIDIL), İngilizce film seyretme ya da müzik dinleme (FILMDIZI), özel ders alıp almama (OZDERS), İngilizce'yi sevmek (INGSEV), İngilizce'ye ilişkin özgüvene sahip olma (OZGUVEN), İngilizce'ye ayrılan zaman (ZAMAN) ve öğrenci ev kaynakları (EVKAYNAK) olmak üzere toplam on dört değişkenden meydana gelmektedir.

Analize, yukarıda yer verilen tüm değişkenlerin eğitim katsayıları sabit tutularak başlanmıştır ve böylece öğrenci düzeyindeki değişkenlerin her birinin İngilizce başarısına etkisinin öğretmen düzeyinde homojen olduğu varsayılmıştır. Yapılan bu öğrenci düzeyi açımlayıcı analizi sonucunda anlamlı bulunan değişkenler öğrenci cinsiyeti, anne eğitim durumu, İngilizce'ye ayrılan zaman ve İngilizce'ye ilişkin özgüven olarak belirlenmiştir (EK. 9). Anlamlı çıkan bu dört değişken haricindeki tüm öğrenci düzeyi değişkenleri modelden çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Ardından, bu değişkenlerin rastgele ya da sabit olarak dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci cinsiyeti, anne eğitim seviyesi ve İngilizce'ye ayrılan zaman değişkenleri rastgele dağıldığı ve İngilizce'ye ilişkin özgüven değişkeninin sabit dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen birinci düzey modeli, ikinci düzey modeli ve birleştirilmiş model şu şekildedir:

Birinci düzey modeli;

$$\text{İngilizce Puan}_{ij} (Y_{ij}) = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(\text{CINSIYET}_{ij}) + \beta_{2j}*(\text{ANNEEGI}_{ij}) + \beta_{3j}*(\text{ZAMAN}_{ij}) + \beta_{4j}*(\text{OZGUVEN}_{ij}) + r_{ij}$$

İkinci düzey modeli;

$$\begin{aligned}\beta_{0j} &= \gamma_{00} + u_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} + u_{1j} \\ \beta_{2j} &= \gamma_{20} + u_{2j} \\ \beta_{3j} &= \gamma_{30} \\ \beta_{4j} &= \gamma_{40}\end{aligned}$$

Birleştirilmiş Model;

$$\text{İngilizce Puan}_{ij} (Y_{ij}) = \gamma_{00} + \gamma_{10}*\text{CINSIYET}_{ij} + \gamma_{20}*\text{ANNEEGI}_{ij} + \gamma_{30}*\text{ZAMAN}_{ij} + \gamma_{40}*\text{OZGUVEN}_{ij} + u_{0j} + u_{1j}*\text{CINSIYET}_{ij} + u_{2j}*\text{ANNEEGI}_{ij} + r_{ij}$$

Rastgele katsayılar regresyon modelinden elde edilen sabit etki kestirimleri tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	s.d.	p-değeri
Genel İngilizce başarısı ortalaması, γ_{00}	45,243719	2,032510	22,260	40	<0,001
Ortalama cinsiyet etkisi, γ_{10}	-7.205183	1,559440	-4,620	40	<0,001
Ortalama anne eğitim seviyesi etkisi, γ_{20}	1,598741	0,633789	2,523	40	0,017
Ortalama zaman etkisi, γ_{30}	1,429028	0,729451	1,959	730	0,050
Ortalama özgüven etkisi, γ_{40}	0,821335	0,095584	8,593	730	<0,001

Tablo 10 incelendiğinde, rastgele katsayılar regresyon modelinin birinci düzeyinde keşişim katsayısının bütün öğretmenler üzerinden ortalama değeri yaklaşık olarak 45,24 olarak kestirilmiştir.

İngilizce başarısı ile cinsiyet arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmektedir. Cinsiyet, kızlar için “0” ve erkekler için “1” olarak kodlanmıştır. Analiz sonucunda, öğrenci cinsiyeti ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\gamma_{10} = -7,21$, s.h. = 1,56, $p = <0,001$) ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir İngilizce puanına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Eğitim katsayısı incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre 7,21 puan daha yüksek İngilizce başarısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencinin anne eğitim seviyesi ile İngilizce başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\gamma_{20} = 1,60$, s.h. = 0,63, $p = 0,017$). Bu sonuca göre, öğrencinin anne eğitim düzeyi arttıkça İngilizce başarısında artış görülecektir ya da öğrencinin anne eğitim düzeyi azaldıkça öğrencinin İngilizce başarısında azalma görülecektir.

Öğrencinin İngilizce’ye ayırdığı zaman İngilizce başarısı ile pozitif ilişkiye sahip bulunmuştur ($\gamma_{30} = 1,43$, s.h. = 0,73, $p = 0,050$). Bu duruma göre, İngilizce’ye ayrılan zaman arttıkça İngilizce başarısında artış meydana gelecektir.

Öğrencinin İngilizce dersine karşı özgüveni ile İngilizce başarısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($\gamma_{40} = 0,82$, s.h. = 0,096, $p < 0,001$). Bu sonuca göre, öğrencinin İngilizce dersine karşı özgüveni arttıkça, öğrencinin İngilizce başarısında artış meydana gelecektir. Rastgele katsayı regresyon modeline ilişkin varyans bileşenlerinin kestirimleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Varyans Bileşenleri Kestirimi

Rastgele Etki		Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	χ^2	p-değeri
Düzey-2 hata terimi,	u_0	12,23880	149,78827	40	296,32815	<0,001
Cinsiyet,	u_1	7,05064	49,71159	40	76,90544	<0,001
Anne eğitim seviyesi,	u_2	2,56696	6,58927	40	67,90318	0,004
Düzey-1 hata terimi,	r_{ij}	15,34794	235,55927			

Öğrenci düzeyindeki değişkenler kontrol altına alındıktan sonra öğrencilerin İngilizce başarılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde öğrenci düzeyindeki değişkenler kontrol altına alındıktan sonra öğrencilerin İngilizce başarılarındaki varyansı 235,56 olarak kestirilmiştir. Öğretmen düzeyinde, İngilizce başarılarının ortalama varyansı ise 149,79 olarak kestirilmiştir ve öğretmen ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p = <0,001$).

Öğrenci cinsiyetinin ve anne eğitim seviyesinin öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p=0,001$, $p=0,004$). Diğer bir değişle, öğrenci cinsiyetinin ve anne eğitim durumunun İngilizce başarısına etkisinin öğretmenler arasında farklılık gösterdiği söylenebilir.

Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modeli ile rastgele katsayı regresyon modeli varyans bileşenleri açısından karşılaştırılmış ve açıklanan varyans oranı indeksi şu şekilde kestirilmiştir:

$$\begin{aligned} \text{Öğrenci düzeyinde açıklanan varyans oranı} &= [\sigma^2 (\text{Model 1}) - \sigma^2 (\text{Model 2})] / \sigma^2 (\text{Model 1}) \\ &= (315,30 - 235,73) / 315,30 = 0,25 \end{aligned}$$

Bu sonuca göre, öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenlerden öğrenci cinsiyeti, anne eğitim düzeyi, İngilizce'ye ayrılan zaman ve İngilizce'ye ilişkin özgüven öğrenci düzeyindeki varyansın yaklaşık olarak %25'ini açıklamaktadır.

Öğretmen ortalamaları %95 güven düzeyi ile 21,25 ile 69,23 aralığındadır:

$$45,24 \pm 1,96 (12,24) = (21,25; 69,23)$$

Öğretmen İngilizce ortalamaları için güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre genel İngilizce başarı ortalamalarının kestiriminin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca, cinsiyet-İngilizce başarıları ve anne eğitim düzeyi- İngilizce başarıları eğimleri sırasıyla 0,46 ve 0,38 olarak kestirilmiştir (Tablo 12). Eğitimlerin güvenilirlik katsayılarının düşük çıkmasının altında yatan temel nedenin, öğretmenler arasındaki gerçek eğitim varyansının gerçek ortalamalar varyansından düşük olması olarak ifade edilebilir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s. 79).

Tablo 12

Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Güvenirlik Kestirimleri

Birinci Düzey Rastgele Katsayılar	Güvenirlik katsayıları
Genel İngilizce başarı ortalaması, β_0	0,850
Cinsiyet, β_1	0,460
Anne eğitim seviyesi, β_2	0,379

Dört yordayıcı değişkene sahip rastgele katsayılar regresyon modelinin, tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinden anlamlı olarak daha iyi uyum gösterdip göstermediğini belirlemek üzere, olabilirlik uyum testi (likelihood ratio test) hesaplanmıştır. Rastgele etkiler varyans analizi modeline ait sapma istatistiği 7433,102420 iken, rastgele katsayılar regresyon modeline ait sapma istatistiği 7233,782062 olarak hesaplanmıştır. Sapmadaki azalma karşılaştırıldığında, modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Ancak modelin gerçekten daha iyi uyum gösterdiğini belirlemek için sapma istatistikleri kullanılarak yapılan olabilirlik uyum testi sonucunda $\chi^2 = 196,33$, serbestlik derecesi 5 ve p değeri 0,001'den küçük olarak hesaplanmıştır. Bu değerler incelendiğinde, bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle rastgele katsayılar regresyon modeli, tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinden daha iyi uyum sergilediği görülmüştür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce başarıları ile ilişkili olan öğretmen özelliklerini ortaya koymak amacıyla bağımlı değişken olarak ortalamalar modeli kullanılmıştır. Bu modele, ikinci düzeyde (öğretmen düzeyi) yer alan tüm değişkenler eklenerek analize başlanmıştır. Modele eklenen değişkenler şu şekildedir: Öğretmenin cinsiyeti (CINSIYET), tecrübe (TECRUBE), eğitim fakültesi mezunu olma (EGTFAKU), sınıf mevcudu (SMEVCUT), öğretmen işbirliği (ISBIRLI), öğretmen iş doyumu (ISDOYUM), öğretmen çalışma koşulları (CALISKO), mesleki gelişim (MESGELI), doğrudan aktarım anlayışına sahip

olma (DOGRUDAN), yapılandırmacı anlayışa sahip olma (YAPILAN), okul ortamı (OKULORT) ve öz-yeterlik (OZYETER). Bağımlı değişken olarak ortalamalar modeline başlamadan önce modele hangi değişkenin dâhil edilmesi gerektiği açımlayıcı analiz ile belirlenmiştir. Yapılan bu analiz sonucunda öğrenci İngilizce başarısının anlamlı yordayıcıları olarak işbirliği, iş doyum, yapılandırmacı anlayışa sahip olma ve mesleki gelişim değişkenleri bulunmuştur (Ek 10). Anlamlı bulunmayan diğer değişkenler modelden çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda oluşan model şu şekildedir:

1.düzyer model:

$$\text{İngilizce Puan}_{ij} (Y_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

2.düzyer model: “

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{İSBIRLI}_j) + \gamma_{02}*(\text{İSDOYUM}_j) + \gamma_{03}*(\text{MESGELI}_j) + \gamma_{04}*(\text{YAPILAN}_j) + u_{0j}$$

Birleştirilmiş Model:

$$\text{İngilizce Puan}_{ij} (Y_{ij}) = \gamma_{00} + \gamma_{01}*\text{İSBIRLI}_j + \gamma_{02}*\text{İSDOYUM}_j + \gamma_{03}*\text{MESGELI}_j + \gamma_{04}*\text{YAPILAN}_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Tablo 13

Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Sabit Etkilerin Kestirimi

Sabit Etki		Katsayı	Standart hata	t	s.d.	p-değeri
Düzeltilmiş İngilizce başarı ortalaması,	γ_{00}	41,990835	1,134223	37,022	36	<0,001
İşbirliği etkisi,	γ_{01}	1,155383	0,452392	2,554	36	0,015
İş doyum etkisi,	γ_{02}	0,858019	0,368831	2,326	36	0,026
Mesleki gelişim etkisi,	γ_{03}	4,056828	1,376749	2,947	36	0,006
Yapılandırmacı anlayış etkisi,	γ_{04}	1,233207	0,544019	2,267	36	0,030

Tablo 13 incelendiğinde, İngilizce başarısı ile ilişkili öğretmen düzeyindeki değişkenler öğretmenin işbirliği, iş doyum, mesleki gelişim ve yapılandırmacı inanca sahip olmak olarak belirlenmiştir.

Öğretmen işbirliğinin öğrenci İngilizce başarısı ile ilişkisi 0,05 alfa düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve bu ilişki pozitif olarak tespit edilmiştir ($\gamma_{01} = 1,16$, $p = ,015$). Bu sonuca göre, öğretmen işbirliği arttıkça, öğrencinin İngilizce başarısında artış meydana gelecektir.

Öğretmen iş doyumunun öğrenci İngilizce başarısı ile ilişkisi 0,05 alfa düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu ilişki pozitif olarak tespit edilmiştir ($\gamma_{02}=0,86$, $p=,026$). Bu sonuca göre, öğretmenin iş doyumunu arttıkça öğrencinin İngilizce başarısında pozitif yönde bir artış meydana gelecektir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımının öğrencilerin İngilizce başarıları ile ilişkisi 0,05 alfa düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve bu ilişki pozitif olarak tespit edilmiştir ($\gamma_{05}=4,05$, $p=,006$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı arttıkça öğrencilerin İngilizce başarısında pozitif yönde bir artış meydana gelecektir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa sahip olmalarının öğrencilerin İngilizce başarıları ile ilişkisi 0,05 alfa düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\gamma_{04}=1,23$, $p=,030$). Bu sonuca göre, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa sahip olmaları ile öğrencilerinin İngilizce başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa sahip olmaları arttıkça öğrencilerin İngilizce başarısında artış meydana gelecektir.

Bağımlı değişken olarak ortalamalar modeline ait varyans bileşenleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Varyans Bileşenleri

Rastgele Etki	Standart Sapma	Varyans Bileşenleri	s.d.	χ^2	p -değeri
Düzey-2 hata terimi, u_0	6,05205	36,62727	36	122,32824	<0,001
Düzey-1 hata terimi, r	17,75277	315,16083			

Tablo 14 incelendiğinde, öğrenci düzeyinde öğretmen ortalaması çevresinde öğrencilerin İngilizce başarılarının varyansı 315,16 olarak kestirilmiştir. Öğretmen düzeyinde işbirliği, iş doyumunu, mesleki gelişim ve yapılandırmacı inanca sahip olma değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra öğretmenlerin ortalama İngilizce başarılarının varyansı 36,63 olarak kestirilmiştir. Elde edilen bu varyans, tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinden elde edilen varyanstan (131,07) daha düşüktür. Varyanstaki bu azalma, öğretmen düzeyine eklenen değişkenlerden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenin işbirliği, iş doyumu, mesleki gelişim ve yapılandırmacı inanca sahip olma değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra, öğretmen ortalamaları için olası değer aralığı şu şekildedir:

$$42 \pm 1,96 (6,05) = 30,14 - 53,86$$

Bu sonuca göre, öğretmenlerin yukarıda söz edilen değişkenler genel ortalamaya eşit olduğunda, öğretmen ortalamalarının %95'i 30,14 ve 53,86 aralığında olacaktır.

Ortalama öğretmen İngilizce başarıları için rastgele etkiler varyans analizi modelinden kestirilen varyans değeri ile bu modelden elde edilen varyanslar karşılaştırılmıştır.

$$\begin{aligned} 2. \text{ düzey açıklanan varyans oranı} &= [\tau_{00} (\text{Model 1}) - \tau_{00} (\text{Model 2})] / \tau_{00} (\text{Model 1}) \\ &= [(131,07-36.63)] / 131,07 = 0,72 \end{aligned}$$

Bu sonuca göre öğretmen işbirliği, iş doyumu, mesleki gelişim ve yapılandırmacı inanca sahip olma İngilizce başarısındaki ikinci düzey (öğretmenler-arası) varyansın yaklaşık olarak 0,72'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre, öğretmen düzeyindeki değişkenlerin bu düzeydeki değişkenliğin büyük çoğunluğu açıkladığı görülmektedir, ancak, öğretmen düzeyinde analize dâhil edilen toplam dört değişkenin haricinde açıklanamayan varyansın sıfıra indirilmesi için başka değişkenlerin de gerekli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 122,32824$, s.d=36, $p = 0,001$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmene ait özelliklerden hangilerinin öğrencilerin İngilizce başarısına etki eden öğrenci özellikleri ile ilişkili olduğu kesişim ve eğim katsayılarının bağımlı değişken olduğu model kurularak incelenmiştir.

Öğrenci düzeyindeki model, rastgele katsayı regresyon modelinde anlamlı bulunan değişkenlerden oluşmaktadır. Öğretmen düzeyindeki model ise, bağımlı değişken olarak ortalamalar modelinde anlamlı bulunan değişkenlerden oluşmaktadır. Birinci düzey değişkenlerden öğrenci cinsiyetine ve anne eğitim seviyesine ait eğitimlerin tesadüfi olarak değiştiği gözlemlendiğinden, ikinci düzeyde anlamlı bulunan değişkenler bu değişkenler ile birlikte modellenmiştir (Ek 11). Kesişim ve eğim katsayılarının bağımlı değişken olduğu model kurulduktan sonra yapılan analiz neticesinde anlamlı bulunmayan eğitimler modelden çıkarılmıştır. Oluşturulan son model için öğrenci düzeyi modeli, öğretmen düzeyi modeli ve birleştirilmiş model şu şekildedir:

Öğrenci düzeyi:

$$\text{İngilizce puan}_{ij} (Y_{ij}) = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(\text{CINSİYET}_{ij}) + \beta_{2j}*(\text{ANNEEGI}_{ij}) + \beta_{3j}*(\text{ZAMAN}_{ij}) + \beta_{4j}*(\text{OZGUVEN}_{ij}) + r_{ij}$$

Öğretmen düzeyi:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(\text{İSBIRLI}_j) + \gamma_{02}*(\text{İSDOYUM}_j) + \gamma_{03}*(\text{MESGELI}_j) + \gamma_{04}*(\text{YAPILAN}_j) + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40}$$

Birleştirilmiş Model:

$$\begin{aligned} \text{İngilizce puan}_{ij} (Y_{ij}) = & \gamma_{00} + \gamma_{01}*\text{İSBIRLI}_j + \gamma_{02}*\text{İSDOYUM}_j + \gamma_{03}*\text{MESGELI}_j \\ & + \gamma_{04}*\text{YAPILAN}_j + \gamma_{10}*\text{CINSİYET}_{ij} + \gamma_{20}*\text{ANNEEGI}_{ij} + \gamma_{30}*\text{ZAMAN}_{ij} + \gamma_{40}*\text{OZGUVEN}_{ij} + u_{0j} \\ & + u_{1j}*\text{CINSİYET}_{ij} + u_{2j}*\text{ANNEEGI}_{ij} + r_{ij} \end{aligned}$$

Tablo 15

Kesişim ve Eğim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Modele Ait Sabit Etkiler

Sabit Etki		Katsayı	Standart hata	t-oranı	s.d..	p-değeri
Düzeltilmiş İngilizce başarı ortalaması,	γ_{00}	44,998401	1,333800	33,737	36	<0,001
İş birlik etkisi,	γ_{01}	1,109652	0,443174	2,504	36	0,017
İş doyum etkisi,	γ_{02}	0,936940	0,362376	2,586	36	0,014
Mesleki gelişim etkisi,	γ_{03}	4,032739	1,354045	2,978	36	0,005
Yapılandırmacı anlayış etkisi,	γ_{04}	1,225307	0,533511	2,297	36	0,028
Öğrenci cinsiyeti etkisi,	γ_{10}	-6,788912	1,623793	-4,181	40	<0,001
Anne eğitim etkisi,	γ_{20}	1,609869	0,647051	2,488	40	0,017
İngilizce'ye ayrılan zaman etkisi,	γ_{30}	1,478893	0,682563	2,167	730	0,031
İngilizce özgüven etkisi,	γ_{40}	0,822573	0,086443	9,516	730	<0,001

Tablo 15 incelendiğinde, modele dâhil edilen diğer değişkenler kontrol altına alındığında düzeltilmiş öğretmen İngilizce başarı ortalaması 45 olarak bulunmuştur. Öğretmen düzeyinde eklenen öğretmen işbirliği, işdoymu, mesleki gelişimi ve yapılandırmacı inanca sahip olma değişkenlerinin düzeltilmiş öğretmen İngilizce başarı ortalaması üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bu değişkenler için katsayılar incelendiğinde, katsayıların pozitif olduğu görülmektedir. Bu duruma göre öğretmen düzeyinde öğretmen işbirliği, iş doymu, mesleki gelişimi ve yapılandırmacı anlayışa sahip olma arttıkça, kesişim katsayısı (İngilizce başarı ortalaması) da artacaktır. Anne eğitim seviyesi, İngilizce'ye ayrılan zaman, İngilizce'ye karşı özgüven, öğretmen işbirliği, iş doymu, mesleki gelişimi ve yapılandırmacı inanca sahip olma değişkenlerine merkezileştirme yapıldığından, bu aşamada kontrol altına alınmışlık ile kastedilen, bu değişkene ait değerlerin ortalama değere sahip olmalarıdır. Cinsiyet değişkeni 1-0 şeklinde kodlandığından ve çalışmada kız öğrenciler “0” ile ifade edildiğinden dolayı, cinsiyet değişkeni için kontrol altına alınma ile kastedilen bu değer kız öğrencileri ifade etmektedir.

Birinci düzeye ait cinsiyet değişkeninin eğimi anlamlı ve negatif bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni 0=kız olarak kodlandığından dolayı bir birimlik değişim (azalma) erkek öğrencileri temsil edecektir. Bu da, modeldeki diğer değişkenler kontrol altına alındığında, ortalama İngilizce başarısında erkek öğrenciler için -6,79'luk bir düşüşe neden olacaktır. Çalışmada yer alan birinci düzey değişkenlerinden anne eğitim seviyesi, İngilizce'ye ayrılan zaman ve İngilizce'ye ilişkin özgüven değişkenlerine ait eğimler istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Modeldeki diğer değişkenler kontrol altına alındığında, anne eğitim seviyesi, İngilizce'ye ayrılan zaman ve İngilizce'ye ilişkin özgüven arttıkça yordanan İngilizce başarısında artış olması beklenmektedir.

Yukarıda yer alan öğrenci ve öğretmen düzeyindeki değişkenlerin öğrenci İngilizce başarısı ile ilişkili olması daha önce kurulan modellerden anlaşılacağı üzere beklenen bir durumdur. Ancak, araştırmadaki alt problemde öğrenci başarısı ile ilgili öğrenci özelliklerinin hangilerinin öğretmen özellikleri ile ilgili olduğu incelenmiş ve öğretmen düzeyinde yer alan değişkenlerin öğrenci düzeyinde yer alan öğrenci cinsiyeti ve anne eğitim seviyesi eğimlerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet değişkeninin İngilizce başarısı üzerindeki etkisi öğretmen işbirliği, öğretmen iş doymu, öğretmen mesleki gelişimi ya da yapılandırmacı anlayışa sahip olması arttığında ya da azaldığında değişiklik göstermemektedir. Aynı şekilde, anne eğitim düzeyinin İngilizce başarısı

üzerindeki etkisi öğretmen işbirliği, öğretmen iş doyumunu, öğretmen mesleki gelişimi ya da yapılandırmacı anlayışa sahip olması arttığında ya da azaldığında değişiklik göstermemektedir.

Tablo 16

Keşişim ve Eğitim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Modele Ait Varyans Bileşenleri

Sabit Etki		Standart Sapma	Varyans Bileşeni	s.d.	χ^2	p-değeri
Düze-2 hata terimi,	u_0	5,86203	34,36338	36	165,07545	<0,001
Cinsiyet,	u_1	6,43841	41,45317	40	76,89357	<0,001
Anne eğitim düzeyi,	u_2	2,51272	6,31377	40	67,87617	0,004
Düze-1 hata terimi,	r	15,34438	235,44988			

Tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinin ikinci düzeyinde 131,07 olarak tahmin edilen düzeltilmiş okul ortalamalarının varyansı, keşişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelde, öğretmen işbirliği, iş doyumunu, mesleki gelişimi ve yapılandırmacı inanca sahip olma değişkenlerinin eklenmesiyle 34,36'ya düşmüştür. Bu sonuca göre, ikinci düzeyde düzeltilmiş öğretmen ortalamalarının açıklanan varyans oranı 0,74 olarak hesaplanmıştır:

$$(131,07 - 34,36) / 131,07 = 0,74$$

Bu sonuca göre öğretmen işbirliği, iş doyumunu, mesleki gelişimi ve yapılandırmacı inanca sahip olma değişkenleri öğretmenler arası değişkenliğin yaklaşık % 74'ünü açıklamaktadır. $\chi^2 = 165,08$ olarak hesaplanmış ve p değeri anlamlı bulunduğundan hala öğretmenler arası açıklanmayan varyansın olduğu söylenebilir.

Hiyerarşik lineer modelleme analizi için kurulan tek yönlü varyans analizi rastgele etkiler modelinin (model 1), rastgele katsayılar regresyon modelinin (model 2) ve bağımlı değişkenin ortalamalar olduğu modelin (model 3), keşişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelden (model 4) anlamlı olarak daha iyi uyum gösterip göstermediğini belirlemek üzere olabilirlik uyum testi (likelihood ratio test) hesaplanmıştır. Rastgele etkiler varyans analizi modeline ait sapma istatistiği 7433,102420, rastgele katsayılar regresyon modeline ait sapma istatistiği 7233,782062, bağımlı değişkenin ortalamalar olduğu modelin sapma istatistiği 7385,129940 ve keşişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelin sapma istatistiği 7190,175555 olarak hesaplanmıştır. Modelin gerçekten daha iyi

uyum gösterip göstermediğini belirlemek için sapma istatistikleri kullanılarak yapılan olabilirlik uyum testi sonucunda:

Model 1 - model 4 uyum iyiliği için, $\chi^2 = 242,92687$ ve $p = <0,001$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre bu farklılığın anlamlı olduğu ve model 4'ün daha iyi uyum sergilediği sonucuna varılmıştır.

Model 3- model 4 uyum iyiliği için, $\chi^2 = 194,95439$, $p = <0,001$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre model 4'ün daha iyi uyum sergilediği söylenebilir.

Model 2 - model 4 uyum iyiliği için $\chi^2 = 46,59303$, $p = >,500$ olarak hesaplanmış ve farklılığın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın anlamlı olmamasının temel nedeni, sabit etkiler tablosunda da görüldüğü üzere (Ek. 11) öğretmen düzeyinde yer alan değişkenlerin öğrenci cinsiyeti ve anne eğitim seviyesi eğimlerinde anlamlı bir etkisi bulunmamasıdır. Her ne kadar anlamlı bir ilişki bulunmasa bile, deviyans istatistiklerindeki azalmanın model 4'te daha fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle de, model 4'ün daha iyi uyum sergilediğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde HLM analizi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin öğrencilerin İngilizce başarıları ile ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin İngilizce başarılarının öğrenci ve öğretmen düzeyleri arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiş ve bu değişkenliğin büyük bir kısmının öğrenci düzeyinden kaynaklandığı görülürken geri kalan nispeten daha az değişkenliğin öğretmen tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin İngilizce okuma başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çok düzeyli çalışmalarda, İngilizce okuma başarılarındaki varyansın büyük çoğunluğunun öğrenci özellikleri tarafından ve geri kalan varyansın ise öğretmen ve okul özelliklerince açıklandığı görülmüştür (Ardasheva, 2013; Woo, 2009). Dolayısıyla, çok düzeyli modellerle elde edilen İngilizce başarılarını açıklayan birinci ve ikinci düzey varyans oranlarının bu çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan bir diğeri ise, öğrencilerin ortalama İngilizce başarılarının düşük olmasıdır. Ortalama İngilizce başarıları açısından incelendiğinde elde edilen bulguların, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan ÖBBS gibi geniş ölçekli sınavlarla benzer olduğu görülmektedir (MEB, 2004; 2009). Elde edilen bu bulgular, Türkiye’de İngilizce başarılarının istenilen düzeyde olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

İngilizce başarıları öğretmen düzeyinde farklılaşma gösterdiğinden ve bu bulguya göre çok düzeyli analize ihtiyaç duyulduğu anlaşıldıktan sonra, İngilizce başarıları ile ilişkili olacağı

düşünülen özellikleri belirlemek üzere analize devam edilmiştir. Analiz sonucunda, İngilizce başarıları ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler öğrenci cinsiyeti, anne eğitim durumu, İngilizce'ye ayrılan zaman ve İngilizce'ye ilişkin özgüven olarak tespit edilmiştir.

Öğrenci cinsiyeti ile İngilizce başarıları arasında anlamlı bulunan ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalar da cinsiyetin İngilizce öğrenme ile ilişkili olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce başarıları açısından daha üst seviyede oldukları sonucunu ortaya koymuştur (Aydın, 2006; Chou, 2007; Farooq vd., 2011; Harb ve El-Shaarawi, 2006; Karthigeyan ve Nirmala, 2012; Kim, 2012). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil öğrenmede daha iyi olmalarının ardında yatan farklı sebepler bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutuma sahip olmalarıdır (Burstall, 1975) ve bu olumlu tutum da onların daha yüksek motivasyona sahip olmalarını sağlamaktadır (Rua, 2006). Yüksek motivasyonun ise yabancı dil öğrenmede etkili bir faktör olduğu bilinmektedir (Gömlüksiz, 2001). Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil öğrenmede özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve bu özgüvenin ikinci bir dil öğrenme ile ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Rua, 2006). Bu özelliklerin yanı sıra, dil öğrenme stratejilerinin (hafıza, biliş, üstbiliş, dengeleme, duyuşsal ve sosyal stratejiler) yine kız öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı ve bu stratejilerin kullanımının İngilizce başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Oktay, 2009; Oxford ve Nyikos, 1989). Nörolojik faktör açısından da cinsiyet değişkeninin yabancı dil üzerindeki etkisini incelendiğinde, kız öğrencilerin sözel zekâsının dil öğrenme uzmanlığında daha üst seviyelere ulaştığı görülmektedir (Rua, 2006). Sosyal açıdan bakıldığında ise, kadın ve erkekler için meslek eşitlikleri sunulmasına rağmen, erken çocukluktan itibaren kız ve erkek çocuklara farklı mesleki beklentiler aşılanmaktadır. Kız öğrenciler daha çok sanatsal ve şefkat gerektiren işlere yönlendirilirken erkek çocuklar ise daha çok bilimsel, teknik ve iş odaklı mesleklere yönlendirilmektedir ve bu da kız öğrencilerin yabancı dil başarılarındaki önemini ortaya koymaktadır (Francis, 2000). Sonuç olarak, cinsiyet farklılıklarının yabancı dil öğreniminde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu farklılıklar kız ve erkek öğrenciler için farklı bir biçimde işlev gören faktörlerin birleşimiyle ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin doğrudan ve dolaylı olarak birbirlerini ve yabancı dil öğrenme başarılarını etkilediği anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, İngilizce başarısı ile ilişkili bulunan öğrenciye ait özelliklerden biri ise anne eğitim düzeyidir. Anne eğitim durumu ile İngilizce başarısı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce başarısı da artmaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Bilsay, 2012; Ekmekyermezoğlu, 2010; Farooq vd., 2011; Shahyadi, 2013). Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin eğitim seviyelerinin arttıkça çocukların akademik performanslarını ve başarılarını daha yakından takip ettiklerini ve onlarla ilgilendiklerini, ayrıca onların alan ve kariyer seçimlerinde etkili olduklarını göstermektedir (Khan, Iqbal ve Tasneem, 2015). Ancak ebeveynlerin akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde, baba eğitim durumundan ziyade anne eğitim durumunun öğrenci başarısındaki etkisinin varlığından söz edilmektedir (Chiu ve Khoo, 2005). Dolayısıyla, çocuğuyla yakından ilgilenen annelerin eğitim seviyesinin yüksek olması çocukların alıcı dilinin daha gelişmiş olmasına neden olmaktadır ve bunun da yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002). Anne eğitim durumunun artması ile ilgili önemli bir husus da, anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla daha fazla eğitime devam ettikleridir (Ann, 1993). Bunun yanı sıra, eğitim düzeyi yüksek anneye sahip çocukların bilişsel ve dil becerileri açısından daha üst seviyede oldukları ortaya koyulmuştur (Sticht ve McDonald, 1990). Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular ve bu bulguları destekleyen yukarıdaki çalışmalar göz önüne alındığında, Türkiye’de birçok ailede çocukla ve özellikle çocuğun eğitimiyle ilgilenen kişinin anne olduğu ve bundan dolayı da çocuğun yabancı dil gelişiminde anne eğitim durumunun etkisinin varlığından söz edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenci düzeyinde yer alan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan diğer bir özellik ise İngilizce’ye ayrılan zamandır. İngilizce’ye ayrılan zaman ile İngilizce başarısı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, İngilizce’ye ayrılan zaman arttıkça öğrencinin İngilizce başarısında bir artış beklenmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, İngilizce’ye ayrılan zamanın bu çalışmada olduğu gibi İngilizce başarısı ile pozitif bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Cheewaparakobkit, 2013; Ekmekyermezoğlu, 2010; MEB, 2009). Ders saatleri haricinde İngilizce’ye ayrılan zamanın büyük çoğunluğunu öğrenciye verilen ev ödevleri oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar ise ev ödevlerine ayrılan zaman ile öğrenci akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki ortaya koymuştur (Holmes ve Croll, 1989; Keith, Reimers,

Fehrmann, Pottebaum ve Aubey, 1986). Ev ödevlerinin yanı sıra, okul sonrası öğrencilerin yaptıkları ders ile ilgili müfredat dışı aktivitelere ve yapılandırılmış okul sonrası gruplara ayrılan zamanın artması öğrencinin akademik başarısında pozitif etkiye neden olmaktadır (Cooper, Valentine, Nye ve Lindsay, 1999). Yukarıda yer alan çalışmalar ışığında, bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, İngilizce'ye okul dışında ayrılan zamanın artmasının öğrencinin İngilizce başarısında olumlu etkiye neden olacağı sonucuna varılabilir.

Araştırmada, İngilizce başarısı ile ilişkili bulunan öğrenci düzeyindeki son değişken ise, öğrencinin İngilizce'ye ilişkin özgüvenidir. Öğrencinin İngilizce'ye ilişkin özgüveni ile İngilizce başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencinin İngilizce'ye ilişkin özgüveni arttıkça İngilizce başarısında bir artış görüleceği söylenebilir. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmada elde edilen bulguya paralellik gösteren sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir (Abdallah ve Ahmed, 2015; Çekirdek, 2014; Liu, 2008). Genel olarak özgüven, hayatta insanın karşısına çıkan temel zorluklarla başa çıkabilme ve kendini değerli hissetme olarak ifade edilebilir (Branden, 1994). Yabancı dil öğreniminde özgüven, başarı sağlamada destekleyici bir role sahip olan kişisel bir faktördür (Al-Hebaish, 2012). Özgüven eksikliği yaşayan öğrencilerin akademik endişelerini arttıran durumlara matematik veya fen gibi diğer alanlara nazaran, dil öğrenme ortamlarında daha çok rastlanılmaktadır (Horwitz ve Young, 1991). Özgüven eksikliğinin ortaya çıktığı durumlarda, öğrenciler hedef dilde elde etmeleri gereken iletişim becerilerinden mahrum kalabilmekte, kendini güvensiz hissedebilmekte ve dersleri bırakmak durumunda kalabilmektedir (Rubio, 2007). Özgüvenin artması ise, akademik endişelerin azalmasını ve yabancı dil öğrenmede daha iyi performans sergilenmesini sağlamaktadır (Zare ve Riasati, 2012). Yapılan araştırmalara ve bu araştırmada elde edilen sonuca dayanarak, özgüvenin İngilizce öğreniminde kaygıyı azalttığını ve yabancı dil öğretmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, İngilizce başarısı ile ilişkili öğretmen özellikleri yapılandırmacı anlayışa sahip olma, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim ve öğretmen iş doyumunu olarak tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışa sahip olması ile öğrenci İngilizce başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım anlayışına ilişkin inançları arttıkça, öğrencilerin İngilizce başarılarında artış görülmesi beklenmektedir. Alan yazın

incelendiğinde de, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım anlayışına sahip olmaları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Ayaz ve Şekerci, 2015; Kim, 2005). Yapılandırmacılık, bireyin karşılaştığı fikir ya da olayları daha önce edindikleriyle birleştirerek yeni bir anlayış oluşturması olarak ifade edilebilir (Richardson, 1997). Yapılandırmacı anlayış tanım olarak öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak görülse de, öğretmenin bu yaklaşımın ilkelerini yerine getirmedeki çabası oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin önceki bilgilerini yeni bilgilerle ilişkilendirerek daha derin ve karmaşık bir anlayışın oluşturulmasında sorumluluk sahibidirler. Bu sorumluluğun yani yapılandırmacı öğretimin yerine getirilmesinin İngilizce başarısı açısından önemli hususlarını şu şekilde belirtmek mümkündür: Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışla ele aldığı birçok farklı kavram ve teknik, İngilizce öğretiminin başarıya ulaşmasında etkili olmaktadır. Ayrıca kültürel ve dilbilimsel olarak farklı öğrencilerin olduğu sınıflarda yapılandırmacı anlayışın hâkim olması, İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin yararına etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler öğrendikleri yeni materyalleri tecrübeleri, kültürel geçmişleri ve ana dildeki bilgileri ile birleştirdiklerinde İngilizce öğrenimi daha başarılı olmaktadır. Öğrenci farklılıklarını göz önüne almak ve bunu hem sınıf hem de ders içeriği ile birleştirmek öğrencilerin dil öğreniminde materyallerin daha kolay kavranılmasını sağlamaktadır (Mvududu ve Theil-Burgess, 2012). Bu çalışmaya ve alan yazına dayanarak, yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce başarıları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, öğretmen düzeyi değişkenlerinden öğretmen iş doyumunu ile öğrenci İngilizce başarısı arasında ilişki bulunmuş ve bu ilişki pozitif olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, öğretmen iş doyumunu arttıkça öğrenci başarısının da artması beklenmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar, yüksek iş doyumuna sahip İngilizce öğretmenlerinin düşük iş doyumuna sahip öğretmenlere nazaran mesleki performanslarında daha etkili olduğunu göstermektedir (Afshar ve Doosti, 2016; S.Y. Huang, Y.C. Huang, W.H. Chang, L.Y. Chang ve Kao, 2013). İş doyumunu yüksek olan öğretmenler daha çok mesleki performans sergilerken, bu mesleki performans da öğrenci başarısının artmasına neden olmaktadır (Patrick, 2007). Mesleki doyumunu düşük olan öğretmenler ise öğrenci başarısının yükselmesinde ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Ferguson, 2000). Ayrıca öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasının öğrencilerin motivasyon ve inançlarına pozitif yönde bir etki yaptığı bilinmektedir (Salehi, Taghavi ve

Yunus, 2015). Dolayısıyla, yüksek motivasyon ve inanca sahip öğrencilerin akademik başarılarında artış beklenmesi muhtemeldir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen iş doyumunun öğrenci üzerinde dolaylı olarak bir etkisinin olduğu görülmektedir ve bu dolaylı etkinin öğrenci başarısının artmasına ve dolayısıyla öğrencilerin İngilizce başarısının artmasına neden olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenin mesleki gelişim seviyesi ile öğrenci İngilizce başarısı arasında ilişki bulunmuş ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenin mesleki gelişim seviyesi arttıkça öğrenci İngilizce başarısının da artması beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde, daha eğitimli öğretmenlerin daha pozitif, daha hassas ve öğrencilerle daha fazla etkileşim içinde oldukları ve öğrencilere daha zengin dil ve bilişsel becerileri sağladıkları görülmektedir (Barnett, 2003). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttıkça, öğretmen uygulamalarında olumlu yönde bir gelişme görülmektedir ve öğretmen uygulamalarında meydana gelen bu gelişimler de öğrenci başarısının artmasında etkili olmaktadır. (MacCutchen vd., 2002; Supovitz ve Turner, 2000). Özellikle de içerik odaklı mesleki gelişimin öğretmenin üretkenliğinde etkisinden söz etmek mümkündür ve bu üretkenliğin de öğretimdeki etkililik seviyesini daha da yukarılara çıkardığı söylenebilir (Harris ve Sass, 2011). Yapılan çalışmalar ve araştırmada elde edilen sonuç göz önüne alındığında, öğretmenin mesleki gelişimi akademik başarı üzerindeki etkisinden söz etmek mümkün olacaktır.

Çalışmada öğrenci İngilizce başarısı ile ilişkili bulunan öğretmen özelliklerinin sonuncusu ise öğretmen işbirliğidir. Öğretmen işbirliği ve öğrenci İngilizce başarısı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkiye göre, öğretmen işbirliği arttıkça öğrencinin İngilizce başarısında artış beklenmektedir. İşbirliği içerisinde bulunan öğretmenler meslektaşlarının uzmanlık alan bilgisi ve becerilerinden yararlanma fırsatı bulmaktadır (Hourcade ve Bauwens, 2002) ve öğretimde yaratıcılığın ve yeniliklerin kullanımını arttırmaktadır (Sawyer, 2007). Öğretmen işbirliğinin olmadığı ortamlarda ise, çok az mesleki gelişim sergilenmektedir (Lortie, 1975). Öğretmen işbirliğinin dil öğrenimi üzerindeki etkisine bakacak olursak, alan yazında yapılan araştırmalar işbirliği yapan öğretmenlerin öğrencilerinin işbirliği yapmayanlarınkine kıyasla İngilizce öğrenmeye karşı daha pozitif olduklarını ve daha yüksek motivasyona sahip olduklarını göstermektedir (Chien, Lee ve Kao, 2008). İngilizce öğrenmeye karşı pozitif olan ve yüksek motivasyona sahip öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede daha başarılı oldukları bilinmektedir (Bernaus,

1995). Yapılan araştırmalar ve bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında bir sonuca varacak olursak, ğretmen işbirliğinin öğrencinin yabancı dil edinimi üzerinde etkisinin varlığından söz etmek mümkündür.

neriler

Uygulayıcılara Yönelik neriler

Bireyin şekillenmesinde doğumundan hayatının sonuna kadar ailenin etkisi oldukça fazla yer tutmaktadır. Çocukların kişisel bakımından eğitimine kadar ilk öğrendikleri hemen hemen her şey ailelerin çocuklara mirasıdır. Türkiye’de çocukların yetiştirilmesinde sorumluluk özellikle anneye düştüğünden, annenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi yadsınamaz. Araştırmanın sonucu da anne eğitiminin ğrenci üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu nedenle de, kız öğrencilerin eğitim düzeyinin ve okullaştırma oranının maksimum düzeye çıkartılması ğrenci akademik başarısı açısından önem taşımaktadır. Bu oranların artırılması ise, gerek devlet eliyle gerekse özel kuruluşlarla yapılan çalışmaların içtenlikle desteklenmesiyle gerçekleşebilir. Ayrıca bu konuda nihai kararın verildiği aile kurumunun bilinçlendirilmesine yine zen gösterilmesi önerilmektedir.

Öğrenci zgveni akademik başarısının olumlu ya da olumsuz yönde olmasına neden olan diğer bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci özgüveninin artması akademik başarı üzerinde olumlu yönde bir etki sağlayacağından, bu konudaki sorumluluğun büyük bir kısmı öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin özgüvenlerinin arttırmak için onların duygularını, düşüncelerini, kişiliklerini ve ihtiyaçlarını yansıtan bir sınıf ortamının oluşturulması gereklidir. Öğretmenler ğrencilerin öğrenmelerini etkileyen duyuşsal engelleri ortadan kaldırmak ve özgüvenlerini geliştirmek adına, ğrenci açısından tehdit olarak algılanmayan sınıf ortamlarının oluşturulmasını sağlamalıdır. Bu sınıf ortamları ise, öğretmenin empati anlayışını ortaya koymasıyla ve sert eleştirilerden ziyade öğrencileri cesaretlendirecek etkinliklerin sınıf ortamlarında oluşturulmasıyla mümkün olacaktır. Bunların yanı sıra, İngilizce müfredatı hazırlanırken öğrencilerin öz güvenlerini yükseltecek etkinliklere yer verilmesine ve kazanımların ğrenci seviyesine uygun olmasına zen gösterilmelidir.

Öğrenci cinsiyeti İngilizce başarısı ile ilişkili olan faktörlerden biridir ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Durumun farklılaşmasının altında yatan nedenlerden biri erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumlarının, motivasyonlarının ve özgüvenlerinin kız öğrencilere göre daha zayıf olmasıdır. Bu nedenle,

erkek öğrencilerin tutum, motivasyon ve özgüvenlerini arttıracak çalışmalara yönelmek öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken hususlardandır.

İngilizce çalışmaya ayrılan zamanın artması öğrencinin akademik başarısında artışa neden olmaktadır. Her akademik branşta olduğu gibi, yabancı dil öğrenmede de öğrenilen konunun ders dışında tekrar edilmesi öğrencinin yararına olacaktır. Bu nedenle, ders dışında yabancı dil öğrenmeye ayrılan sürenin arttırılması ve planlanması önemlidir. Ayrıca öğretmenler tarafından verilen ders dışı akademik görevlerin yerine getirilmesine özen gösterilmelidir.

Öğretmen işbirliği, öğretmenin kendini geliştirmesinde ve öğrenci başarısının arttırılmasında önemli bir özelliktir. Öğretmen işbirliğinin sağlanması açısından öncelikle okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Karşılıklı saygıya ve güvene dayalı bir okul ortamı oluşturulması bunların başında gelmektedir. Öğretmenler sadece yöneticilerin gözetiminde olmamalı ve meslektaşlarınca karşılıklı eleştirilerin açık olduğu bir ortamın kurulması sağlanmalıdır. Sınıf içerisindeki gerek içerik gerekse disiplin eksikliklerine farklı bir perspektiften bakma imkânı sağlayacağından ve dolayısıyla kendi eksikliklerini de görme fırsatı bulacağından, öğretmenler diğer meslektaşlarının sınıflarında dışarıdan bir göz olarak incelemede bulunmalıdır. Öğretmenler, disiplinler arası yaklaşımla ders içeriklerini birbirlerini tamamlayıcı hale getirerek ve uygun ders planları hazırlayarak kalıcılığı üst seviyelere çıkarmalıdır.

Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenlerin öğrencilerinde İngilizce başarıları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin daha önceden bildikleri ile yeni öğrenilecekleri arasında bağlantı kurma hususunda özen göstermelidir. Aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve öğrencinin bilgiyi ezberlemesinden ziyade yorumlanması ağırlık vermelidir. Ders içi aktiviteleri hazırlarken öğrenciyi merkeze alacak etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Öğretmen iş doyumunun sağlanması için huzurlu bir çalışma ortamına gerek duyulmaktadır. Bu ortamın sağlanmasında öncelikli olarak okul yöneticilere görev düşmektedir ve bu nedenle okul yöneticileri pozitif bir okul ortamı oluşturmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, üzerinde düşünülmesi gereken ciddi konulardan bir diğeridir. Türkiye’de mesleki gelişim denilince akla çoğunlukla seminerler ve çalıştaylar gelmektedir. Bu hizmetlerin kalitesi arttırılmalı, düzenlenen etkinliklere katılım gönüllülük esasına dayandırılmalı ve teşvikler verilmelidir. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetleri sadece iş ortamından uzak ve bağımsız olarak gerçekleştirilmemeli, aynı zamanda okul içinde

sürekli hale getirilerek (meslekte yeni olanlara koçluk gibi) daha çok verim alınmasını sağlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada öğrenci düzeyinde ve öğretmen düzeyindeki varyansların tümü açıklanamamıştır ve dolayısıyla açıklanmayan varyans hala mevcut durumdadır. Bu nedenle çalışmaya öğrenci ve öğretmen düzeyinde yeni değişkenler eklenerek çalışmanın tekrarlanmasının açıklanmayan varyansın en aza indirgenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, İngilizce başarısı ile ilişkili olarak öğrenci ve öğretmen düzeyi olmak üzere sadece iki boyut ele alınmıştır. Ancak hiyerarşik yapı bu iki düzey ile sınırlı değildir ve bu nedenle okullardan, bulunan yerleşim yerlerinden ve bölgelerden kaynaklanan farklılıkların öğrenci akademik başarısındaki yerinin ortaya konulması öğrencilerin daha üst düzeylere ulaşmasında etkili olabilecek değişkenlerin eğitimde daha dikkatli bir şekilde ele alınmasını sağlayacaktır. Bu sebeple, çalışmanın üç ya da daha fazla düzey ile gerçekleştirilmesinin sonuçların daha geçerli olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, çok düzeyli çalışmalardan elde edilecek standartlaştırılmış katsayılar kullanılarak, farklı örneklemelerden elde edilen parametre kestirimlerinin karşılaştırılması yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abdallah, S. A. A., & Ahmed, A. G. A. (2015). The impact of self-confidence on efl Sudanese tertiary level students. *International Journal of Information Research and Review*, 2(9), 1093-1106.
- Afshar, H. S. & Doosti, M. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(1), 97-115.
- Akbari, R., & Allvar, N. K. (2010). L2 teacher characteristics as predictors of student's academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-23.
- Al-Hebaish, S. M. (2012). The correlation between general self-confidence and academic achievement in the oral presentation course. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 60-65.
- Ann, B. L. (1993). Parents' literacy and their children's success in school: recent research, promising practices, and research implications. Education Research Report.
- Algeo, J., & Butcher, C. A. (2010). *The origins and development of the English language, seventh edition*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Contributions of individual differences and contextual variables to reading achievement of English language learners: an empirical investigation using hierarchical linear modeling. *TESOL Quarterly*, 47(2), 323-351.
- Atar, B. (2010). Basit doğrusal regresyon analizi ile hiyerarşik doğrusal modeller analizinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 78-84.

- Atbaş, E. E. (2004). *Türkiye’de İngilizce’nin yabancı dil olarak öğrenildiği bir ortamda öğrencilerin giriş özellikleri ve sınıf ortamı deneyimlerinin dil öğrenme ürünleri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ateş Özdemir, E. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1) 28-35.
- Ayaz, M. F. & Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 27-44.
- Aydın, E. (2007). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algıların analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 2.
- Aykaç Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayhan, S. (1987). Türkiye’de İngilizce öğretiminin yönlendirilmesinde eğitim fakültelerinin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Barber, C., Beal, J. C., & Shaw, P. A. (2009). *The English language: a historical introduction*. USA: Cambridge University.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute For Early Education Research*, 2, 1-11.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bernaus, M. (1995). The role of motivation in the learning of English as a foreign language. *Barcelona English Language and Literature Studies*, 6, 11-21.

- Bilsay, G. Ö. (2012). *İlköğretim okulları öğrenci seviye belirleme sınavı verilerine göre öğrencilerin İngilizce başarılarıyla ilişkili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boztepe, Ç. (2013). *Görsel-işitsel materyal kullanımının yabancı dil öğrenenlerin motivasyon ve başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Browne, W. J., & Draper, D. (2000). Implementation and performance issues in the Bayesian and likelihood fitting of multilevel models. *Computational Statistics*, 15, 391–420.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 412-436.
- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching*, 8, 5-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheewaparakobkit, P. (2013). Study of factors analysis affecting academic achievement of undergraduate students in international program. *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists*, 1, 13-15.
- Chien, C., Lee, W., & Kao, L. (2008). Collaborative Teaching in an ESP Program. *Asian EFL Journal*, 10(4). 114-133.
- Chiu, M. M. & Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 44(4), 575-603.
- Chou, C. T. E. (2007). *Factors affecting language proficiency of english language learners at language institutes in the United States*. Doktora Tezi, Texas Woman's University, Texas.

- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*, 3. baskı. New York: Wiley.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*, 4. baskı. Boston: Pearson.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486999> sayfasından erişilmiştir.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2).
- EF Education First, EF English Proficiency Index. EF EPI Report (2014). 9 Mart 2015 tarihinde <http://www.ef.com.tr/eipi/downloads/> sayfasından erişilmiştir.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Farooq, M. S., Chaudhry, A. H., Shafiq, M. & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*. 7(2), 01-14.
- Ferguson, D. (2000). NSTA teacher survey lists teachers' dissatisfactions. *Curriculum Administrator*, 36(7), 18-21.

- Francis, B. (2000). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. London/NY: Routledge.
- Garson, G. D. (2015). *Missing value analysis and data imputation*. Ashebora: Statistical.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11(2), 217-224.
- Harb, N., & El-Shaarawi, A. (2006). Factors affecting students' performance. *Journal of Business Education*. 82(5), 282-290.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Hatami, T., Samadi, F., Akbari, A., Ahmadi, A., Rezaee, M. A., Dinari, M., Maleki, F., Mosavi, F., & Koshki, H. (2003). Transfer of grammar strategies from l1 to l2 among Iranian EFL learners regarding their general English proficiency. *International Journal of Language and Linguistics*, 1(4-1), 68-73.
<http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ijll.s.20130101.21.pdf>
 sayfasından erişilmiştir.
- Heck, R. H., & Thomas, S., L. (2009). *An introduction to multilevel modeling techniques*. USA: Routledge.
- Hijarvard, S. (2004). The globalization of language: how the media contributed to the spread of English and the emergence of medialects. *Nordicom Review*, 25(1/2) 75-97.
- Hoffmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623-641.
- Holmes, M., & Croll, P. (1989). Time spent on homework and academic achievement. *Educational Research*, 31(1), 36-45.
- Horwitz, E. K. & D. J. Young. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hosseinpour, V., Yazdani, S., & Yarahmadi, M. (2015). The relationship between parents' involvement, attitude, educational background and level of income and their children's English achievement test scores. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1370-1378.

- Hourcade, J., & Bauwens, J. (2002). *Cooperative teaching: Rebuilding and sharing the schoolhouse*. Austin, TX: Pro-ed.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. ABD: Routledge.
- Huang, S.Y., Huang, Y. C., Chang, W.H., Chang, L. Y., & Kao, P.H. (2013). Exploring the effects of teacher job satisfaction on teaching effectiveness: Using “teaching quality assurance” as the mediator. *International Journal of Modern Education Forum*, 2(1), 17-30.
- Karthigeyan, K. & Nirmala, K. (2012). Academic achievement in English: An analysis through gender lens. *Journal of Educational Sciences, Trends & Practices*, 2, 144-157.
- Katzner, K. (2002). *The languages of the world (3rd Edition)*. ABD: Routledge.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373.
- Khan, R. M. A., Iqbal, N., & Tasneem, S. (2015). The influence of parents educational level on secondary school students academic achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice*. 16(6), 76-79.
- Khodadady, E., & Dastgahian, B. S. (2015). Teacher effectiveness, educational grade and English achievement. *Theory and Practice in Language Studies*. 5(8), 1552-1562.
- Kim, K. J. (2012). Language learning belief factors affecting english achievement. *English Teaching*, 67(4), 173-194.
- Kim, J. S. (2005). The effects of constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7-19.
- Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. (2000). *Multilevel theory, research, and methods in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreft, Ita, G. G. (1996). *Are the multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*. Los Angeles: California State University.
- Liu, H. (2008). The relationship between EFL student academic self-concept and language performance. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 17, 165-184.

- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: an unified treatment*. Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- MEB (2004). Ortaöğretim ÖBBS raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/obbs/OBBS_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2009). ÖBBS İngilizce bilgisayar okuryazarlığı raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/obbs/obbs_2004_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mvududu, N., & Theil-Burgess, J. (2012). Constructivism in practice: The case for English Language Learners. *International Journal of Education*, 4(3), 108-118.
- Oktay, A. (2009). *The role of gender and language strategies in learning English*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Sampling desing in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12 (2), 238-254.
- Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem: Ankara.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenmiyor. *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94.
- Patrick, A. S. (2007). *Examination of teacher workplace satisfaction and student achievement*. Doktora Tezi. Georgia Southern University, Georgia.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. London: Sage.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, F. Y., & Congdon, R. (2001). *HLM 5: hierarchical linear and nonlinear modeling*. USA: Scientific Software International.

- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, F. Y., & Congdon, R. (2001). *HLM 6: hierarchical linear and nonlinear modeling*. USA: Scientific Software International.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. USA: Routledge.
- Revelle, W. (2015). Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. R-project, Package “psych” manual. <https://cran.rproject.org/web/packages/psych/psych.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. Richardson, V. (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* içinde (s. 3-14). London: The Falmer.
- Rua, P. L. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarium*, 6, 99-114.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. UK: Cambridge.
- Salehi, H., Taghavi, E., & Yunus, M. M. (2015). Relationship between teachers’ job satisfaction and their attitudes towards students’ beliefs and motivation. *English Language Teaching*, 8(7), 46-61.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic.
- Shahyadi, R. (2013). *İranlı lise öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmelerinde aile geçmişi ve ekonomik durumun etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling, 2. baskı*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied mulivariate statistics for the social sciences*. USA: Routledge.
- Sticht, T. G., & McDonald, B.A. (1990). *Teach the mother and reach the child: Literacy across generations. Literacy lessons*. Geneva: International Bureau of Education.

- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroo culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1).
- Şengel, E., Öncü, S., & Baltacı-Göktalay, Ş. (2014). Achievement in langage learning: effects of various computer assisted activities and computer literacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(1), 267-279.
- Tabachnik, B. & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- TOEFL (2009). Test and score data summary for TOEFL internet-based and paper-based tests. https://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_score_data_summary_2009.pdf sayfasından erişilmiştir.
- TOEFL (2010). Test and score data summary for TOEFL internet-based and paper-based tests. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-2010.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- TOEFL (2013). Test and score data summary for TOEFL iBT tests. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uslu Batumlu, D. Z. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Woo, H. J. (2009). *Investigation on multiple factors affecting English-language learners' reading achievement: hierarchical linear modeling approach*. Doktora Tezi, Illinois Üniversitesi, Urbana-Champaign.
- Vatanartıran, S. Dalgıç, G. & Karadeniz, Ş. (2014). Öğrencilerin yabancı dil başarıını açıklayan etmenler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 01-18.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(1), 15-37.
- Zare, P., & Riasati, M. J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem, and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 20(1), 219-225.

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω : their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133



EKLER

EK 1. İngilizce Başarı Testi

1-3. sorularda boş bırakılan yere uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

1. When you have a close friend, you can deal with stress and problems more

a. carefully c. selfishly
b. trustworthy d. easily

2. Cansu: Ahmet's easily annoyed and talks in an angry way to people.

Canan: Yes, You're right! He is a boy.

a. bad-tempered c. naughty
b. lazy d. selfish

3. The left hemisphere is the part of the brain. If you are left brained, you can figure out cause and effect. You can put details together and you can invent something.



a. verbal c. auditory
b. creative d. expression

4. Aşağıda verilen resmi en iyi anlatan ifadeyi işaretleyiniz.



- a. Aslı listens to the tone of voice.
b. Aslı likes building something with her hands.
c. Aslı sees detailed pictures in her thoughts.
d. Aslı remembers names and forget faces.

5. Aşağıdaki paragrafa göre Şule'nin yapması gereken en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Şule likes eating junk food. She is over-weight and she is too fat to wear her new dress.

- a. She should take some pills although they are harmful.
b. She should eat before she goes to sleep.
c. She should make a healthy diet list.
d. She should not eat vegetables like carrot, onions and corns.

6. Ayşe'nin kullanması gereken ürün aşağıdakilerden hangisidir?

Ayşe has dry skin. She should apply this product on her skin daily.

a.



Shower gel

c.



coconut oil



b. shampoo



d. moisturizing cream

7. Alice'in rüyasını anlattığı resim hangisidir?

Alice: I had a very sweet dream last night.

Tom: Really? Tell me about it.

Alice: I was alone in the air. The weather was very nice. The sun was shining and the birds were singing.

a.



c.



b.



d.



8. Parçaya göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

We see nightmares because there are some fears inside our minds. Nightmares are only our frightened emotions. Of course, there are some tips not to see nightmares. For example, you mustn't eat before going to bed. You must sleep at the same time every day. You should open your window for ten minutes before going to bed.

- a. You should have breakfast before going to bed.
- b. You should lock your door and window before sleeping.
- c. You should call your mother when you see a nightmare.
- d. You shouldn't sleep at different hours every day.

9. Boş bırakılan yere gelebilecek en uygun ifadeyi seçiniz.

Turkish nation wanted to modernize their country wanted to bring it to the level of contemporary civilizations. they liked Atatürk and their country very much.

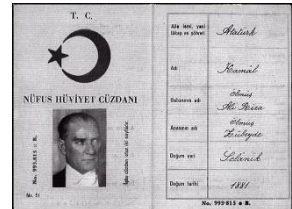
- a. but / and
- b. and / because
- c. because / but
- d. and / but

10. Aşağıda Atatürk'ün gerçekleştirmiş olduğu reformlar ve resimler verilmiştir. Bunlardan hangisi yanlıştır?

a. Hat Law



b. The Surname Law



c. The Adoption of the New Turkish Alphabet.



d. The Declaration of the Republic



11. Aşağıda verilen resmi anlatan en uygun ifadeyi işaretleyiniz.



- a. The detective arrested the burglars.
- b. Someone stole the car yesterday.
- c. There were some footprints on the floor.
- d. He couldn't find any important evidence.

12. Aşağıda karışık olarak verilen cümlelerin anlamlı bir biçimde sıralandığı seçeneği işaretleyiniz.

- I. The police came and arrested him.
- II. It was a thief and he broke the window,
- III. While I was looking at the window, I heard a noise.
- IV. Then I called the police when the thief went in the house.

- a. II-III-I- IV c. IV- III-II-I
- b. III- II- IV- I d. I-II-IV- III

13. Aşağıda verilen diyalogdaki boşluklara karşılık gelen uygun zaman ifadeleriyle doldurunuz.

Samuel: Jane, you ever to the Taj Mahal.

Jane: Yes, I have. I there three years ago. It was a magnificent mausoleum in India.

- a. have / been / went
- b. has / been / gone
- c. has/ was / gone
- d. have / been / gone

14. Aşağıdaki tabloda, Sultan'ın Türkiye'de gezdiği ve gezmediği yerler verilmiştir. Sultan ile ilgili hangi cümle doğru verilmiştir?

Cappadocia	The Golden Horn	The Bosphorus	The Mardin Houses
☺	☹	☺	☺

- a. Sultan has never seen the Bosphorus.
- b. Sultan has not visited the Mardin Houses.
- c. Sultan has been in Cappadocia.
- d. Sultan has seen the Golden Horn.

15. Boş bırakılan yere gelebilecek en uygun ifadeyi seçiniz?

Mother: Lisa, Have you finished cleaning the floor?

Lisa: Yes, I have finished it. Now, I'm going to because there is nothing in the fridge.

- a. make the bed
- b. vacuum the floor
- c. pay the bills
- d. do the shopping

16. Cümlede boş bırakılan yere gelebilecek en uygun kelimeyi seçiniz.

My sister cleaned the entire house by herself. It was a day for her and she was very at the end of the day.

- a. tiring / tired c. tired / tiring
- b. tiring / tiring d. tired / tired

17. ve 18. soruları aşağıda verilen paragrafa göre cevaplayınız?

What is real success? You may see someone rich or famous and think they are successful, are they really? Success means different things to everyone.

How can you improve your success? You should have clear goals to achieve. Having a balance in all areas of your life is important for success. However, a lot of stress can slow your progress to success. Also, if you motivate yourself, you can achieve the success you want. Optimisim is an important factor for success, too.

17. Parçaya göre, aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- a. Rich people are always successful.
- b. You should be pessimist to achieve the success.
- c. You shouldn't be very stressful if you want to be successful.
- d. Motivation is not necessary for success.

18. Parçaya göre, aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- a. You should walk slowly to achieve success.
- b. You should be optimistic if you want to be successful.
- c. Too much stress is bad for success.
- d. Success differs for everyone.

19. Aşağıda karışık olarak verilen cümlelerin anlamlı biçimde sıralandığı seçeneği işaretleyiniz.

- I. She ate the apple and fell on the ground.
- II. A lady came and gave an apple to Snow White.
- III. The prince came and saved her life.
- IV. Snow White was walking in the forest.

- a. II – I - IV – III
- b. I – II – III - IV
- c. IV – II – I – III
- d. III – II – I – IV

20. While Little Red Riding Hood in the forest, the wolf her.

- a. walked / see
- b. walk / see
- c. walks / saw
- d. was walking / saw

21. Parçada boş bırakılan yere gelebilecek uygun seçeneği işaretleyiniz.

Father: I would like to talk about your future plans.

Can: Well, I want to be a because I like designing building.

Father: Oh, I see. You have to study hard and you have to be creative to achieve your goal.

- a. lawyer
- b. journalist
- c. engineer
- d. architect

22. Aşağıdaki ifadelerden hangisi resmi en iyi şekilde ifade etmektedir?



- a. He is a pharmacist and he is preparing a medicine for the prisoner.
- b. He is an engineer and he is building a court.
- c. He is a lawyer and he is advocating someone in the court.
- d. He is a journalist and he is writing news report for a newspaper.

23. Aşağıdaki ifadelerden hangisi resmi en iyi şekilde ifade etmektedir?



- a. He is cheerful and funny. He makes everyone laugh.
- b. He is stingy. He never shares something with others.
- c. He is courageous. He helps everyone in danger.
- d. He is friendly. He helps people and animals all the time.

24-26 sorularda boş bırakılan yere uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

24. Alice: Do you like Sandra?

Mike: No, she has changed a lot recently. She was friendly and modest in the past, but now she is quite

- a. rude
- b. untidy
- c. smart
- d. polite

25. Hakan: I'm not good at speaking English. So, I feel nervous when speak English. What should I do?

Hazal: Unfortunately, it is a big problem for English learners. You should You will be successful at the end.

- a. solve mathematic problems more often.
- b. be afraid of making mistakes.
- c. speak with native speakers.
- d. listen to Turkish music.

26. Melih: I studied very hard but I failed in my English exam.

Buğra: I can understand how you feel.

- a. I'm proud of you.
- b. I'm afraid you are lazy!
- c. I'm sorry to hear that!
- d. Unfortunately, you won't pass Math exam.

EK 2. Belirtke Tablosu

Kazamınlar	Bilişsel Süreç Basamakları	Bilgi	Kavrama	Uygulama
Instructing or directing others to do something				
Advising others to do something				5
Inquiring and expressing how certain/uncertain one is of something.				
Expressing opinions and making choices.				
Inquiring about and expressing expectations				
Describing personal qualities			1,2	
Asking for and giving information about habits and past times.				
Imparting and seeking factual information: identifying, asking, describing	10			
Following and giving simple instructions				
Describing simple processes			4	
Drawing simple conclusions	3			
Seeking and giving advice				6
Suggesting a course of action,				
Responding to offers and suggestions				
Warning others to take care or to refrain from doing something, instructing or directing others to do something				8
Describing people (personal appearance, qualities)				
Expressing surprise				
Talking about past events and states in the past			7	11
Understanding and producing simple narratives			9	
Expressing (in)ability in the past				
Requesting others to do something				
Instructing or directing others to do something				
Requesting assistance				
Refusing				
Apologizing				
Talking about recent activities and completed actions			15	12
Expressing gratitude				
Describing education, qualifications and skills.			17,18	
Talking about accomplishments				
Expressing recent activities and completed actions.			16	
Expressing personal experiences.				14
Understanding simple stories and acknowledging others' viewpoints.			20	19
Expressing personal goals and outcomes				
Expressing want, desire				
Inquiring about want, desire				
Asking and answering questions to check on meaning (purpose) and Intention.				
Expressing purpose, cause and result, and giving reasons	21			22
Identifying and expressing personal strengths and weaknesses	24			
Describing people in terms of personal qualities				23
Expressing opinions and judgements			25,26	

EK 3. Başarı Testi Maddelerine Ait Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği İndeksleri

EK. 3.1. Pilot Uygulamadan Elde Edilen Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği

Maddeler	p_i	Nokta Çift Korelasyon
1	0,50	0,45
2	0,53	0,39
3	0,30	0,62
4	0,46	0,54
5	0,41	0,46
6	0,60	0,58
7	0,60	0,38
8	0,34	0,54
9	0,40	0,50
10	0,59	0,45
11	0,46	0,53
12	0,45	0,51
13	0,41	0,48
14	0,47	0,59
15	0,45	0,49
16	0,30	0,57
17	0,29	0,58
18	0,35	0,40
19	0,43	0,58
20	0,30	0,55
21	0,30	0,45
22	0,30	0,41
23	0,40	0,52
24	0,35	0,60
25	0,50	0,52
26	0,36	0,55

Ek 3.2. Nihai Uygulamadan Elde Edilen Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Ediciliği

Maddeler	p_j	Nokta Çift Korelasyon
1	0,40	0,48
2	0,53	0,51
3	0,31	0,39
4	0,59	0,53
5	0,54	0,42
6	0,49	0,47
7	0,59	0,31
8	0,26	0,37
9	0,45	0,46
10	0,69	0,55
11	0,44	0,41
12	0,42	0,16
13	0,30	0,54
14	0,54	0,54
15	0,41	0,38
16	0,34	0,40
17	0,34	0,30
18	0,29	0,50
19	0,38	0,46
20	0,34	0,34
21	0,28	0,50
22	0,53	0,51
23	0,49	0,52
24	0,36	0,43
25	0,39	0,44
26	0,25	0,37

Ek 4. Birinci Düzey Yordayıcı Değişkenler İçin Korelasyon Matrisi

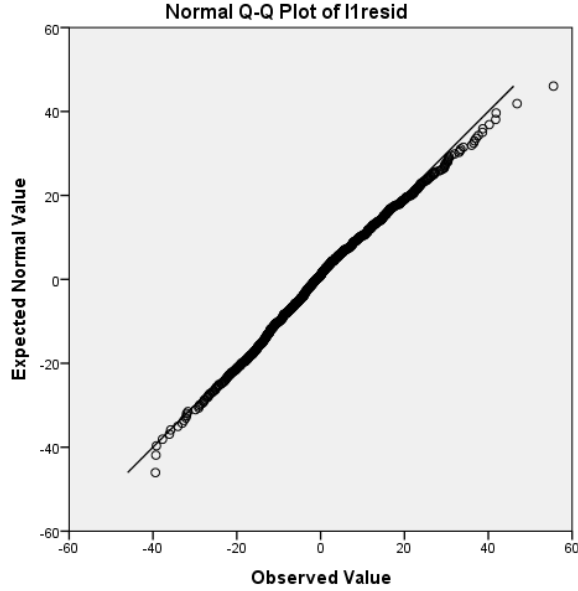
	Cinsiyet	Anne eğitim	Anne ing	Baba eğitim	Baba ing	Kardeş sayısı	Yardım	İki dil	Film/ dizi	Özel ders	Zaman	İng sev	Özgüven	Ev kaynak
Cinsiyet	1	,004	-,017	,009	-,055	-,038	-,116	-,015	-,181	-,025	-,185	-,229	-,132	,052
Anne eğitim	,004	1	,509	,559	,329	-,569	,215	-,508	,197	,115	,107	-,106	-,084	-,527
Anne ing	-,017	,509	1	,389	,468	-,297	,232	-,254	,210	,115	,127	,032	,083	-,352
Baba Eğitim	,009	,559	,389	1	,515	-,393	,199	-,302	,171	,106	,157	-,039	,012	-,434
Baba ing	-,055	,329	,468	,515	1	-,235	,217	-,142	,182	,088	,104	,026	,009	-,302
Kardeş Sayısı	-,038	-,569	-,297	-,393	-,235	1	-,144	,615	-,205	-,092	-,084	,139	,106	,536
Yardım	-,116	,215	,232	,199	,217	-,144	1	-,088	,215	,114	,172	,102	,124	-,266
İki dil	-,015	-,508	-,254	-,302	-,142	,615	-,088	1	-,122	-,034	-,056	,195	,175	,492
Film Dizi	-,181	,197	,210	,171	,182	-,205	,215	-,122	1	,109	,216	,177	,137	-,226
Özel Ders	-,025	,115	,115	,106	,088	-,092	,114	-,034	,109	1	,136	,025	,067	-,102
Zaman	-,185	,107	,127	,157	,104	-,084	,172	-,056	,216	,136	1	,388	,326	-,099
İng Sevme	-,229	-,106	,032	-,039	,026	,139	,102	,195	,177	,025	,388	1	,691	,059
Özgüven	-,132	-,084	,083	,012	,009	,106	,124	,175	,137	,067	,326	,691	1	,052
Ev kaynak	,052	-,527	-,352	-,434	-,302	,536	-,266	,492	-,226	-,102	-,099	,059	,052	1

Ek 5. İkinci Düzey Yordayıcı Değişkenler İçin Korelasyon Matrisi

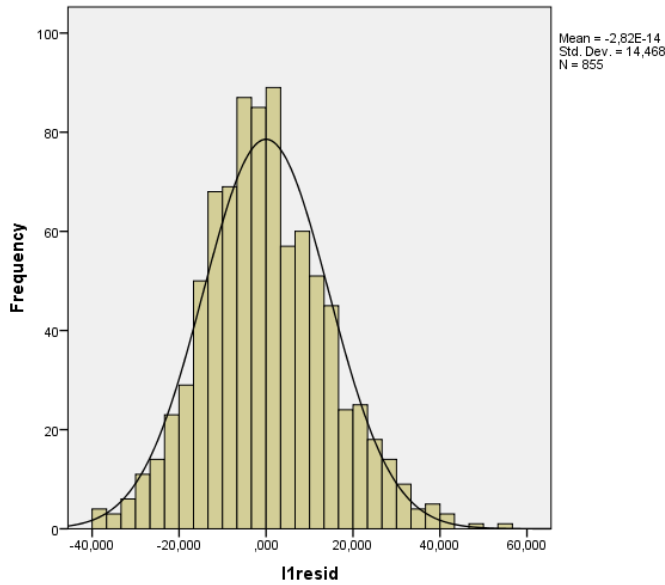
	c i n s i y e t	y a ş	t e c r ü b e	E s e v i y e	e ğ t f a k u	S m e v c u t	İ s b İ r l i	İ ş d o y u m	c a L İ s k o	M e s g e L i	d o ğ r u d a n	Y a p ı l a n	O k u l o r t	O z y e t e r
Cinsiyet	1	,101	,067	-,191	-,273	-,341	-,172	-,256	-,135	,061	,213	,172	-,058	-,084
Yaş	,101	1	,888	-,160	-,192	,060	-,093	-,013	-,162	,056	-,052	-,016	-,134	,114
Tecrübe	,067	,888	1	-,172	-,035	,220	-,039	,055	,076	,091	-,023	,128	-,192	,170
Eğitim seviye	-,191	-,160	-,172	1	-,118	,087	,116	-,067	,171	-,122	-,114	-,271	-,019	-,033
Eğitim fakültesi	-,273	-,192	-,035	-,118	1	-,172	,400	,507	-,043	-,306	-,156	,332	,237	,390
Sınıf mevcudu	-,341	,060	,220	,087	-,172	1	,002	,005	,313	,026	,152	,076	-,266	-,076
İşbirliği	-,172	-,093	-,039	,116	,400	,002	1	,404	-,065	-,238	-,382	,326	,404	,361
İşdoyum	-,256	-,013	,055	-,067	,507	,005	,404	1	-,044	-,493	-,493	,266	,314	,533
Çalışma koşulları	-,135	-,162	,076	,171	-,043	,313	-,065	-,044	1	,233	,152	-,054	-,268	-,122
Mesleki gelişim	,061	,056	,091	-,122	-,306	,026	-,238	-,493	,233	1	,204	-,230	-,214	-,405
Doğrudan aktarım	,213	-,052	-,023	-,114	-,156	,152	-,382	-,493	,152	,204	1	-,053	-,286	-,464
Dolaylı aktarım	,172	-,016	,128	-,271	,332	,076	,326	,266	-,054	-,230	-,053	1	,187	,320
Yapılandır macı	,172	-,016	,128	-,271	,332	,076	,326	,266	-,054	-,230	-,053	1	,187	,320
Okul ortamı	-,058	-,134	-,192	-,019	,237	-,266	,404	,314	-,268	-,214	-,286	,187	1	,529
Öz yeterlik	-,084	,114	,170	-,033	,390	-,076	,361	,533	-,122	-,405	-,464	,320	,529	1

Ek 6. HLM'nin Varsayımlarının Kontrolü

Ek 6.1. Birinci Düzey Hataların Normal Dağılımı Sayıltısı



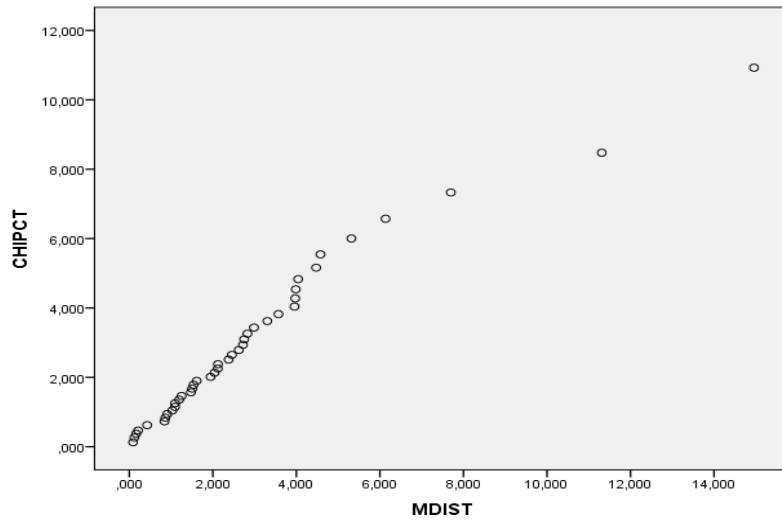
Yukarıdaki şekilde, kurulan son modele ait birinci düzeydeki hataların dağılımı yer almaktadır. Grafik linear görünmektedir ve bu nedenle normal dağılımdan ciddi bir sapma olmadığı görülmektedir.



Saçılma grafiğinin yanı sıra, histogram grafiği de incelenmiş ve birinci düzey hataların yaklaşık olarak normal olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birinci düzeye ait hataların normale yakın bir dağılıma sahip olduğu savunulabilir.

Ek 6.2. İkinci Düzey Hataların Normallik Varsayımı Sayıltısı

İkinci düzey hatalarının yer aldığı dosyalar CHIPCT ve MDIST incelenmiştir. Bu verilerin saçılma grafiği incelendiğinde, normallik sayıltısının sağlanması için yaklaşık olarak 45 derecelik bir çizgi halinde dağılım elde edilmelidir. Şekil incelendiğinde, yaklaşık 45 derecelik bir açının görüldüğü ve ikinci düzey hataların çok değişkenli normallik sayıltısının sağlandığı söylenebilir.



Ek 6.3. Birinci Düzey Varyansların Homojenliği Sayıltısı

Birinci düzey varyansların homojenliğini test etmek için, H istatistiği kullanılmıştır. H istatistiği analizi sonucu şu şekilde bulunmuştur:

Birinci düzey varyanslarının homojenliği	
Ki-kare istatistiği	= 98,13086
Serbestlik derecesi	= 40
p-değeri	= 0,000

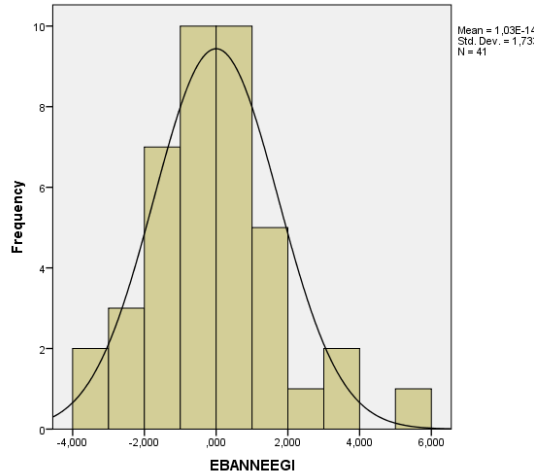
Birinci düzey varyanslarının homojenliği testinin sonucunun anlamlı bulunmuştur ($p=0.000$). Bu sonuçlara göre, 41 öğretmen arasında birinci düzey varyans açısından anlamlı değişkenlik olduğu savunulabilir. Varyansların homojen olmamasının nedenini, birkaç öğretmenin gözlenen heterojenliğin çoğunu açıklaması olabilir. Varyansların homojen olmaması herhangi bir yanlılığın ortaya çıkmasına neden olmamakla birlikte, standart hataların kestiriminin daha güçlü olmasına neden olmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002).

Ek 6.4. Rastgele Katsayıların Normallik Sayıltısı

Rastgele katsayıların normallik sayıltısını incelemek üzere anne eğitim düzeyi için eğimin ampirik Bayes artık değerleri incelenmiştir.

EBANNEEGT	
Basıklık	1,42
Çarpıklık	1,62

Bu değerler için hesaplanan basıklık ve çarpıklık katsayıları, ilgili değerlerin standart hatalara bölünmesiyle elde edilmiştir. Bu değerlerin uygun değer aralığında olduğu ve normallik sayıltısını sağladığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerin yanı sıra, rastgele katsayıların ampirik Bayes tahminlerinin histogram grafikleri incelenmiş ve normal dağılım sergilediği görülmüştür.



Anne eğitiminin EB artıklarının histogram grafiği

Ek 6.5. Birinci Düzey Hatalar, Aynı Düzeydeki Birimlerden Bağımsız Olma Sayıltısı

HLM2 kullanılarak, birinci düzey hataların aynı düzeydeki birimlerden bağımsız olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen χ^2 , serbestlik derecesi ve p-değerleri tabloda verilmiştir.

	χ^2	s.d.	p-değeri
Cinsiyet	2,15332	1	0,138
Anne eğitim seviyesi	3,36816	1	0,063
İngilizce'ye ayrılan zaman	3,72270	1	0,051
İngilizce'ye ilişkin özgüven	1,93084	1	0,161

Değerler incelendiğinde, birinci düzey hataların cinsiyetten, anne eğitim seviyesinden, İngilizce'ye ayrılan zamandan ve İngilizce'ye ilişkin özgüvenden bağımsız olduğu savunulabilir.



Ek 7. Başarı Testine İlişkin AFA Sonuçları

Ek 7.1. Yirmi Altı Maddelik Pilot Uygulama Formuna İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri
m1	0,52
m2	0,46
m3	0,76
m4	0,66
m5	0,55
m6	0,69
m7	0,46
m8	0,66
m9	0,61
m10	0,53
m11	0,62
m12	0,64
m13	0,58
m14	0,69
m15	0,59
m16	0,68
m17	0,73
m18	0,49
m19	0,71
m20	0,69
m21	0,55
m22	0,46
m23	0,63
m24	0,67
m25	0,56
m26	0,69
Özdeğer	9,89
Açıklanan Varyans	0,38

Ek 7.2. Yirmi Altı Maddelik Nihai Uygulama Formuna İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri
m1	0,54
m2	0,60
m3	0,37
m4	0,44
m5	0,64
m6	0,47
m7	0,54
m8	0,32
m9	0,41
m10	0,57
m11	0,67
m12	0,45
m13	0,11
m14	0,65
m15	0,64
m16	0,42
m17	0,45
m18	0,31
m19	0,56
m20	0,52
m21	0,39
m22	0,62
m23	0,63
m24	0,49
m25	0,56
m26	0,41
Özdeğer	6,70
Açıklanan Varyans	0,26

Ek 7.3. Yirmi Beş Maddelik Nihai Uygulama Formuna İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri
m1	0,54
m2	0,60
m3	0,37
m4	0,44
m5	0,64
m6	0,47
m7	0,54
m8	0,32
m9	0,41
m10	0,57
m11	0,67
m12	0,45
m13	0,65
m14	0,64
m15	0,42
m16	0,44
m17	0,31
m18	0,56
m19	0,52
m20	0,39
m21	0,62
m22	0,63
m23	0,49
m24	0,56
m25	0,41
Özdeğer	6,67
Açıklanan Varyans	0,27

EK. 8. Araştırmada Yer Alan Ölçeklere Ait Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

8.1. “Öğrenci İngilizce’de Kendine Güvenme Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (9 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	4,532 %50,353
Maddeler	
İngilizce’de genelde iyiyim.	,779
İngilizce, birçok sınıf arkadaşına göre bana daha zor geliyor.	,641
İngilizce başarılı olduğum alanlardan biri değildir.	,758
İngilizce konularını hızlı öğrenirim.	,747
İngilizce kafamın karışmasına ve moralimin bozulmasına neden olur.	,625
Zor İngilizce soruları çözmekte iyiyimdir.	,712
İngilizce benim için diğer alanlardan daha zordur.	,621
Öğretmenim İngilizce’de iyi olduğumu söyler.	,773
Öğretmenin İngilizce’de zor soruları kolaylıkla yapabileceğimi düşünür.	,706

8.2. “Öğrenci İngilizce’yi Sevme Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	2,948 %58,967
Maddeler	
İngilizce öğrenmeyi severim.	,854
Keşke İngilizce çalışmam gerekmeseydi.	,712
İngilizce sıkıcıdır.	,765
İngilizce dersinde ilginç şeyler öğrenirim.	,623
İngilizce’yi severim.	,860

**8.3.“Öğretmen İşbirliği Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları
(5 madde için)**

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	3,367 %67,349
Maddeler	
Belirli bir konunun nasıl öğretileceğini diğer meslektaşlarımla tartışırım	,804
Öğretim materyallerinin planlanması ve harcanmasında işbirliği yaparım.	,843
Başka bir sınıfta ders izleme faaliyetinde bulunurum.	,795
Ailem ödevlerimi yapıp yapmadığımı kontrol eder.	,871
Yeni fikirleri denemek için işbirliği yaparım.	,787

**8.4.“Öğretmen İş Doyumu Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA
Sonuçları (5 madde için)**

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	3,767 %75,338
Maddeler	
Öğretmen olduğum için memnunum.	,812
Bu okulda öğretmen olmaktan memnunum.	,884
Öğretmenliğe ilk başladığımda şu andakinden daha istekliydim.	,927
Öğretmen olarak önemli bir görev yapıyorum.	,847
Yapabildiğim kadar öğretmenliğe devam etmeyi düşünüyorum.	,867

8.5.“Öğretmen Çalışma Koşulları Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)

	1. Faktör	2. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	2,394	1,012
	%47,883	%20,241
Maddeler		
Okul binasının ciddi bir onarıma ihtiyacı vardır.	,168	,973
Sınıflar kalabalıktır.	,744	
Öğretmenlerin ders saatleri fazladır.	,740	
Öğretmenlerin yeterli çalışma alanları yoktur.	,784	-,225
Öğretmenler için eğitim materyalleri yetersizdir.	,807	

8.6.“Öğretmen Çalışma Koşulları Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	2,378
	%59,442
Maddeler	
Sınıflar kalabalıktır.	,743
Öğretmenlerin ders saatleri fazladır.	,743
Öğretmenlerin yeterli çalışma alanları yoktur.	,794
Öğretmenler için eğitim materyalleri yetersizdir.	,802

8.7.“Öğretmen Doğrudan Aktarım Anlayışı Ölçeğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	3,053 %76,316
Maddeler	
Etkili/iyi öğretmenler problemleri çözmenin doğru yolunu gösterirler.	,836
Öğretim, açık ve doğru cevapları olan problemler ile öğrencilerin çoğunluğunun kolayca kavrayabileceği fikirler etrafında yapılandırılmalıdır.	,920
Etkili öğrenme için genel olarak sakin bir sınıf ortamı gereklidir.	,898
Öğrencilerin ne kadar öğrendiği, sahip oldukları bilgi birikimine bağlıdır. Bu nedenle olguları öğretmek son derece önemlidir	,837

8.8.“Öğretmen Yapılandırmacı İnanca İlişkin Görüşlerine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	2,932 %73,295
Maddeler	
Bir öğretmen olarak benim rolüm öğrencilerin kendi kendilerine araştırma yapmalarına yardımcı olmaktır.	,586
Öğrenciler problemlerin çözümlerini kendileri bulduklarında daha iyi öğrenirler.	,924
Öğretmen, problemlerin nasıl çözüldüğünü göstermenden önce, öğrencilerin çözüm yolları üzerine düşünmelerine fırsat verilmelidir.	,949
Düşünme ve muhakeme süreçleri belli bir müfredat içeriğinden daha önemlidir.	,913

8.9. “Öğretmen Öz-Yeterliğine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (5 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	2,521 %50,417
Maddeler	
Öğrencilerimin yaşantılarında eğitimsel anlamda önemli bir değişiklik oluşturduğumu hissediyorum.	,666
Eğer çok uğraşırsam, ulaşılması en güç ve en isteksiz öğrencilerimde ilerleme kaydedebilirim	,656
Sınıfımdaki öğrencilerimle başarılıyım.	,808
Genelde öğrenciye nasıl ulaşacağımı bilirim.	,766
Bu okulun bulunduğu yerleşim çevresinde öğretmenler saygı görürler.	,638

8.10. “Öğretmenin Okul Ortamına İlişkin Görüşlerine” Yönelik Ölçümlere Dayalı AFA Sonuçları (4 madde için)

	1. Faktör
<i>Özdeğer ve Açıklanan Varyans Oranı</i>	2,604 %58,458
Maddeler	
Bu okulda, genel olarak öğrencilerle öğretmenler birbirleriyle iyi geçinirler.	,704
Bu okuldaki öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci mutluluğunun önemine inanır.	,902
Bu okuldaki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin ifade etmek istedikleri düşüncelerle ilgilenir	,783
Bu okuldaki bir öğrencinin fazladan yardımına ihtiyaç duyması durumunda, okul bunu sağlar.	,770

EK. 9. Rastgele Katsayı Regresyon Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etki	katsayı	Standart hata	t-oranı	s.d.	p-değeri
For INTRCPT1, π_0					
INTRCPT2, β_{00}	45,608020	2,430061	18,768	40	<0,001
For CINSİYET slope, π_1					
INTRCPT2, β_{10}	-7,476106	1,198645	-6,237	800	<0,001
For ANNEEGI slope, π_2					
INTRCPT2, β_{20}	1,091317	0,556794	1,960	800	0,050
For ANNEING slope, π_3					
INTRCPT2, β_{30}	0,363072	1,251634	0,290	800	0,772
For BABAEGI slope, π_4					
INTRCPT2, β_{40}	0,824701	0,545146	1,513	800	0,131
For BABAING slope, π_5					
INTRCPT2, β_{50}	0,450368	0,786610	0,573	800	0,567
For KARDES slope, π_6					
INTRCPT2, β_{60}	0,083163	0,344878	0,241	800	0,810
For YARDIM slope, π_7					
INTRCPT2, β_{70}	-1,148715	1,345618	-0,854	800	0,394
For IKIDIL slope, π_8					
INTRCPT2, β_{80}	-0,342239	1,902446	-0,180	800	0,857
For FILMDIZI slope, π_9					
INTRCPT2, β_{90}	0,369275	1,422002	0,260	800	0,795
For OZDERS slope, π_{10}					
INTRCPT2, β_{100}	0,834474	1,648829	0,506	800	0,613
For ZAMAN slope, π_{11}					
INTRCPT2, β_{110}	1,662910	0,715453	2,324	800	0,020
For INGSEV slope, π_{12}					
INTRCPT2, β_{120}	-0,084966	0,197988	-0,429	800	0,668
For OZGUVEN slope, π_{13}					
INTRCPT2, β_{130}	0,848935	0,114357	7,424	800	<0,001
For EVKAYNAK slope, π_{14}					
INTRCPT2, β_{140}	-0,114482	0,839723	-0,136	800	0,892

EK. 10. Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	<i>t</i> -oranı	s.d	<i>p</i> -değeri
For INTRCPT1, π_0					
INTRCPT2, β_{00}	44,997473	2,318460	19,408	28	<0,001
CINSİYET, β_{01}	-3,162034	2,016248	-1,568	28	0,128
TECRUBE, β_{02}	0,696105	0,292011	2,384	28	0,024
EGTFAKU, β_{03}	-2,155864	2,235270	-0,964	28	0,343
SMEVCUT, β_{04}	-0,376519	0,167632	-2,246	28	0,033
ISBIRLI, β_{05}	1,575707	0,489914	3,216	28	0,003
ISDOYUM, β_{06}	0,833224	0,338504	2,461	28	0,020
CALISKO, β_{07}	-0,462613	0,374106	-1,237	28	0,227
MESGELI, β_{08}	4,451430	1,435937	3,100	28	0,004
DOGRUDAN, β_{09}	0,720183	0,510480	1,411	28	0,169
YAPILAN, β_{010}	1,304586	0,457406	2,852	28	0,008
OKULORT, β_{011}	-0,678720	0,532142	-1,275	28	0,213
OZYETER, β_{012}	0,129443	0,801935	0,161	28	0,873

EK. 11. Kesişim ve Eğim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Model

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	<i>t</i> -oranı	s.d.	<i>p</i> -değeri
For INTRCPT1, β_0					
INTRCPT2, γ_{00}	44,931217	1,290312	34,822	36	<0,001
ISBIRLI, γ_{01}	1,095606	0,375935	2,914	36	0,006
ISDOYUM, γ_{02}	0,843476	0,461242	1,829	36	0,076
MESGELI, γ_{03}	4,510726	2,186872	2,063	36	0,046
YAPILAN, γ_{04}	1,589673	0,663325	2,397	36	0,022
For CINSİYET slope, β_1					
INTRCPT2, γ_{10}	-6,794865	1,567659	-4,334	36	<0,001
ISBIRLI, γ_{11}	0,045471	0,508074	0,089	36	0,929
ISDOYUM, γ_{12}	0,060622	0,584239	0,104	36	0,918
MESGELI, γ_{13}	-1,366403	2,261970	-0,604	36	0,550
YAPILAN, γ_{14}	-0,856108	0,645348	-1,327	36	0,193
For ANNEEGI slope, β_2					
INTRCPT2, γ_{20}	1,527118	0,565219	2,702	36	0,010
ISBIRLI, γ_{21}	-0,012450	0,272484	-0,046	36	0,964
ISDOYUM, γ_{22}	0,315250	0,201868	1,562	36	0,127
MESGELI, γ_{23}	0,472880	0,669624	0,706	36	0,485
YAPILAN, γ_{24}	0,034407	0,200072	0,172	36	0,864
For ZAMAN slope, β_3					
INTRCPT2, γ_{30}	1,406901	0,684509	2,055	730	0,040
For OZGUVEN slope, β_4					
INTRCPT2, γ_{40}	0,832415	0,096284	8,645	730	<0,001