

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

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu ÇİTİL

DANIŞMANI: Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

İZMİR - 2018

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

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cansu ÇİTİL

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL (Danışman)

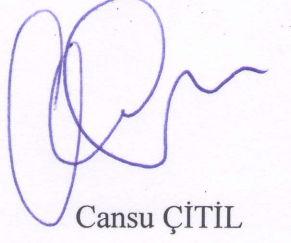
Doç. Dr. Necla KÖKSAL

Doç. Dr. Alper BAŞBAY

İZMİR - 2018

YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



Cansu ÇİTİL



**T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Cansu ÇİTİL

Numarası : 92120000311

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Başlığı (Türkçe) : Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

Tez Başlığı (İngilizce) : A Study on the English Self- Efficacy Beliefs of University Preparatory Class Students

Tez Savunma Tarihi : 10.09.2018, Saat: 13:30

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: --

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL (Danışman)

Karar : ● Başarılı O Başarısız O Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Necla KÖKSAL

Karar : ● Başarılı O Başarısız O Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Alper BAŞBAY

Karar : ● Başarılı O Başarısız O Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ●

Oy çokluğuyla ○

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

X

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada program çalışmalarında kullanılabilecek bulgulara ulaşmak için hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladım. Araştırma ve tez raporunun yazımı sürecinde, özellikle öğrenci görüşlerini analiz ederken, kendi öğretmenlik bilgi ve becerilerime dair getirdiğim öz eleştiriler de oldu ve öğretmenlik mesleğinin aslında bitmeyen bir öğrenme süreci olduğunun bir kez daha farkettim. Bu süreçte bana sabırla davranan ve her karşılaştığım engelde yeni çözüm yolları öneren değerli hocam ve danışmanım sayın Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Danışmanım siz olduğunuz için kendimi şanslı hissediyorum. Beni ders döneminde eleştirel pedagoji ile tanıştıran ve geliştirilmesine katkıda bulunduğu veri toplama aracını bu çalışma kapsamında kullanmama izin veren hocam, sayın Prof. Dr. Nilay T. Bümen'e teşekkürü borç bilirim. Tez savunma jürimde yer alarak değerli görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan sayın Doç. Dr. Alper Başbay ve sayın Doç. Dr. Necla Köksal'a teşekkür ederim. Veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli öğretim görevlisi meslektaşlarıma ve tabii ki katkılarıyla bu çalışmayı mümkün kılan sevgili öğrencilerime de teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca olduğu gibi tez yazım sürecinde de yanımda olup, benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen canım annem Asuman Çitil ve babam Metin Çitil'e teşekkürler yetmez. Dünyanın en anlayışlı kardeşi uzman psikolojik danışman Canan Çitil Akyol'a ise ayrıca teşekkür etmem gerekir. Yardımını hep hissettiğim canım arkadaşım Olcay Yeşiller'e ve tabii ki yapamayacağımı düşündüğüm her an yanımda olup, beni motive eden hayat arkadaşım Joseph Scott Willis'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Hepinizi seviyorum.

Cansu Çitil

Eylül, 2018

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	6
BÖLÜM II	7
ALANYAZIN TARAMASI	7
2.1. Sosyal Bilişsel Kuram ve Özyeterlik Algısı	7
2.2. Özyeterlik Algısına Etki Eden Temel Kaynaklar	10
2.2.1. Doğrudan Deneyimler	10
2.2.2. Dolaylı Yaşantılar	11
2.2.3. Sözel İkna	12
2.2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum	13
2.3. Özyeterlik Algısının Gelişimi	13
2.4. İngilizce Öğretiminde Özyeterlik Algısı	15
2.5. İlgili Araştırmalar	17
2.5.1. Yurtiçinde Yürütülen Araştırmalar	18
2.5.2. Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar	21
BÖLÜM III	24
YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Deseni	24
3.2. Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretim Programının Genel Özellikleri.....	25
3.3. Çalışma Grubu	26

3.4. Veri Toplama Araçları	27
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	31
BÖLÜM IV	33
BULGULAR VE YORUM.....	33
4.1. Araştırmanın İlk Aşamasıyla İlgili Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	33
4.2. Araştırmanın İkinci Aşamasıyla İlgili Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	45
4.2.1. Doğrudan Deneyimler	45
4.2.1.1. Çaba	45
4.2.1.2. Hazırlık Programının Özellikleri	52
4.2.1.3. Bireysel Özellikler	62
4.2.2. Dolaylı Yaşantılar	65
4.2.2.1. Örnek Alma	65
4.2.3. Sözel İkna	70
4.2.3.1. Söylemler	70
4.2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum	76
4.2.4.1. Dili Kullanırken Hissedilen Duygular	76
BÖLÜM V	85
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
5.1. Sonuç ve Tartışma	85
5.2. Öneriler	91
5.2.1. Uygulama Önerileri	91
5.2.2. Araştırma Önerileri	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	106
Ek-1. Veri Toplama Aracı (Ön Uygulama)	107
Ek-2. Veri Toplama Aracı (Son Uygulama)	109
Ek-3. İzin Belgesi	112
ÖZGEÇMİŞ	113
ÖZ	114
ABSTRACT	115

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Başlığı</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1	İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Model Uyum Göstergeleri	30
Tablo 2	Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulamadan Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması ...	33
Tablo 3	Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Ön ve Son Uygulamadan Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	34
Tablo 4	Kur Değişkeni Açısından Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	35
Tablo 5	Kur Değişkeni Açısından İngilizce Özyeterlik Algısı Ön ve Son Uygulama Puanlarının ANOVA Sonuçları	36
Tablo 6	Lise Türlerine Açısından Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	37
Tablo 7	Lise Türü Açısından İngilizce Özyeterlik Algısı Ön ve Son Uygulama Puanlarının ANOVA Sonuçları	38
Tablo 8	İngilizce Öğrenme Süresi Açısından Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	38
Tablo 9	İngilizce Öğrenme Süresi Açısından İngilizce Özyeterlik Algısı Ön ve Son Uygulama Puanlarının ANOVA Sonuçları	39
Tablo 10	Yurtdışında Bulunup Bulunmama Açısından Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	40
Tablo 11	Yurtdışında Bulunup Bulunma Açısından İngilizce Özyeterlik Algısı Ön ve Son Uygulama Puanlarının ANOVA Sonuçları	40
Tablo 12	İngilizceyi Günlük Yaşamda Kullanma Açısından Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	41
Tablo 13	İngilizceyi Günlük Yaşamda Kullanma Açısından İngilizce Özyeterlik Algısı Ön ve Son Uygulama Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	42

TABLOLAR LİSTESİ -devam

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Başlığı</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 14	Ailede İngilizce Bilen Olup Olmaması Açısından Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği Ön ve Son Uygulama Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	42
Tablo 15	Ailede İngilizce Bilen Olup Olmaması Açısından İngilizce Özyeterlik Algısı Ön ve Son Uygulama Puanlarının ANOVA Sonuçları	43
Tablo 16	Çaba İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	46
Tablo 17	Hazırlık Programı İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	53
Tablo 18	Bireysel Özellikler İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	63
Tablo 19	Örnek Alma İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı.....	65
Tablo 20	Söylemler İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	71
Tablo 21	Dili Kullanırken Hissedilen Duygular İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Başlığı</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1	İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin DFA Bağlantı Diyagramı	29



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıtlılar ve sınırlılıklar üzerinde durulmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde artan uluslararası ilişkiler ve küreselleşen dünya, ulusların ve bireylerin daha fazla iletişim kurmasını sağlamakta ancak ana diller bu noktada yetersiz kalmaktadır. Bu durum, diğer ülkelerin dilini öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Dünya üzerinde bulunan sayısız dilin arasından yabancı dil olarak öğrenilen dillerin sayısı ise şaşırtıcı derecede azdır (Demirel, 2016: 3). Bu bağlamda İngilizce, çağımızın *lingua francası* yani aynı ana dili paylaşmayan kişilerin iletişim kurmakta kullandığı ortak yabancı dili olarak kabul edilmektedir (Harmer, 2007: 13).

İngilizce; ekonomi, eğitim, araştırma, medya ve popüler kültürün; diğer bir deyişle küreselleşen dünyanın ortak dilidir (Gray, 2010: 16; Phillipson, 2008: 256). Bilimsel çalışmalar anadilden ziyade daha itibarlı görülen İngilizce dilinde yayınlanmaktadır (Phillipson, 2009: 336). Çokdillilik politikasını benimseyen Avrupa Birliği üyesi ülkelerde bile ayrıcalıklı konumunu son kırk yıldır koruyan İngilizce, okullarda zorunlu olarak öğretilmektedir (Truchot, 2002: 16-20). Benzer şekilde Türkiye’de de İngilizceyi öğrenmek geçmişte algılandığı gibi lüks olmaktan çıkmış, temel bir gereklilik haline gelmiştir. Nitekim okullarda öğrencilerin %98,4’ü, neredeyse hemen hepsi İngilizceyi birinci yabancı dil olarak öğrenmektedir (Genç, 2004: 107).

Türkiye’de İngilizce öğretimi alanında yapılan tüm çalışmalara rağmen dilin yeterince akıcı ve doğru bir şekilde kullanılamadığı gözlemlenmektedir (Paker, 2012). Türkiye’nin İngilizce öğretimindeki başarısızlığı hem ulusal sınavlarda hem de uluslararası yabancı dil yeterlik sıralamalarında dikkat çekmektedir (Demirpolat, 2015: 7). Uluslararası bir eğitim şirketinin katılımcı ülkeleri İngilizce yeterlik seviyeleri açısından karşılaştırmak amaçlı yürüttüğü araştırmanın 2017 yılı verilerine göre Türkiye, 80 ülke arasında Suriye, Katar ve Fas gibi ülkelerin gerisinde kalarak 62. olmuş ve çok düşük yeterliğe sahip ülkeler arasında yer almıştır (Education First

English Proficiency Index, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 2013 yılında yayımlanan İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda, dil eğitiminin etkinliğini artırmak için gösterilen çabalara rağmen öğrencilerin çok büyük bir oranının İngilizce dilinde iletişim kurmayı öğrenemeden mezun olduğu ifade edilmektedir. Bayraktaroğlu (2014a) yabancı dille eğitim yapılan üniversitelerde dahi amaçlanan ileri düzey dil seviyelerine erişilemediğini dile getirmektedir.

Tüm bu veriler göz önüne alındığında, İngilizce dil öğretiminin, eğitimde sorunlu alanlardan birini oluşturduğu söylenebilir. Dil öğretiminde istenen standartları yakalamak için eğitim politikaları değişmekte ve buna bağlı olarak öğretim programları yenilenmektedir. Bu yeniliklerden sonuncusu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan 4+4+4 eğitim reformudur. Bu reformla birlikte okullarda zorunlu İngilizce dersi ilkokul ikinci sınıfa inmiştir ve öğretim programlarında önemli düzenlemeler yapılmıştır. Gündemde olan ve 2017-2019 Orta Vadeli Program kapsamında duyurulan diğer bir değişiklik ise ortaokula geçişte 5. sınıfın İngilizce hazırlık sınıfına çevrilmesidir (Orta Vadeli Program, 2017-2019: 10).

İngilizce öğretiminde; yaşın düşürülmesi, eğitim süresinin artırılması, daha güncel öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerinin benimsenmesi gibi faktörler yanında duyuşsal faktörlerin de göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde duyuşsal özellikler, en az bilişsel özellikler kadar önemlidir ve bilişsel ve duyuşsal faktörler birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir (Henter, 2014; Saracaloğlu ve Varol, 2007). Hatta duyuşu bilişten ayrı tutmak, hayatı bir bütün olarak algılamayı engellemektedir (Swain, Kinnear ve Steinman, 2011). Duyuşsal özelliklerin arasında güdülenme, tutum, risk alma, öz saygı, kaygı ve özyeterlik gibi kavramların yer aldığı belirtilmektedir (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Yanar, 2008).

Özellikle özyeterliğin bilişsel süreçler üzerinde etkili olduğuna (Bandura, 1993) ve dil öğreniminde önemli rol oynadığına inanılmaktadır. Bandura (1986: 391) özyeterliği “bireylerin belli bir performansı yerine getirmek için gerekli olan etkinlikleri düzenleme ve yürütme kapasitesine dair öz yargıları” olarak tanımlamaktadır. Algılanan özyeterlik, öğrenmeye güdülenmeyi ve bir görevi yerine getirmek için harcanması gereken çabayı etkileyerek eğitsel kazanımlara ulaşmayı sağlamaktadır (Zimmerman,

1995). Özyeterliğin akademik güdülenme, öğrenme ve başarıyı etkilediği ise uzun süredir bilinmektedir (Schunk ve Pajares, 2002).

Yüksek özyeterliğe sahip bireyler, zorlu görevlerden kaçınmamakta ve etkinliklere içten bir şekilde katılmaktadırlar. Zorluklar ya da başarısızlıklar karşısında kolayca yılmamakta, hedefe ulaşmak için çaba göstermektedirler. Başarısızlığı, telafi edebilecekleri yetersiz çaba ve bilgi-beceri eksikliği gibi faktörlere atfetmektedirler. Diğer yandan, özyeterlik algısı düşük bireyler, zorlu görevler karşısında pes etmeye meyillidirler. Başarısızlıklarını, üzerinde herhangi bir kontrole sahip olmadıkları kişisel yetersizlikler ve şans gibi etmenlere atfetmektedirler (Bandura, 1994). Bu da Bandura'nın "Bireyler etkinliklerinin sonuçları üzerinde herhangi bir kontrole sahip olmadıklarını düşündüklerinde, çaba göstermeye yanaşmazlar." ifadesini doğrular niteliktedir (1997: 3).

Araştırmalar pek çok yabancı dil öğrencisinin düşük özyeterlik algısına sahip olduğuna ve bunun da yabancı dil öğrenme başarısını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir (Crookes ve Schmidt, 1991; Oxford ve Shearin, 1994). Karafil'e (2015) göre öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin önündeki en büyük engellerden biri düşük özyeterlik algılarıdır. Öğrenciler İngilizceyi öğrenemeyeceklerini düşündükleri için kendilerine güven duymamakta, bu da dil öğrenme sürecine isteksiz yaklaşımlarına sebep olmaktadır. Özyeterlik, öğrencilerin ders başarısı üzerinde de önemli rol oynamaktadır. Özyeterlik algısını artıracak öğrenme ortamları oluşturularak öğrenci özerkliği de desteklenebilir (Ehrman vd., 2003) çünkü başarılı yabancı dil öğrencilerinin en önemli özelliklerinden biri bağımsız öğrenebilmeleridir (Harmer, 2007: 394). Yani sıra öğretim programları geliştirilirken ve eğitim-öğretim etkinlikleri planlanırken başarılı bir öğrenme süreci için öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Öncü, 2012).

Alanyazın incelendiğinde özellikle yurtdışında *İngilizce özyeterlik algısına* (Anyadubalu, 2010; Bonyadi, Nikou ve Shahbaz, 2012; Carroll vd., 2009; Filatov ve Pill, 2015; Matthews, 2010; McLeod, 2015; Sturgeon, 2006; Yang ve Wang, 2015; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992) ve *kaynaklarına* (Blumenthal, 2014; Phan ve Locke, 2015; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Zuo ve Wang, 2014) dair çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Türkiye'de İngilizce özyeterlik algısıyla ilgili

yapılan çalışmalar genellikle *özyeterlik ve bazı değişkenler arasındaki ilişkiye* (Açıkel, 2011; Kanadlı ve Bağçeci, 2015; Karafil, 2015; Karagöl, 2015; Kaşık, 2014; Oğuz ve Baysal, 2015; Yanar, 2008) odaklanmıştır ya da *tarama modelinde betimsel nitelikte* (Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Kırmızı ve Kırmızı, 2015; Topkaya ve Yavu, 2011) yürütülmüştür. Görüldüğü gibi, Türkiye’de, İngilizce özyeterlik algısını konu edinen çalışmaların sayısı görece azdır. Özellikle İngilizce hazırlık sınıflarında yürütülen çalışmaların azlığı daha da dikkat çekicidir. Bu çalışmalardan biri olan ve Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) tarafından yürütülen araştırmada; hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısının yüksek düzeyde olduğu, dil becerisi seviyesi arttıkça özyeterlik algısının da arttığı ve özyeterlik algısı ile sene sonu İngilizce notları arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirtilmektedir. Açıkel (2011) hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, İngilizce özyeterlik algısının okuma ve dinleme becerilerinin iyi bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Karafil ve Arı (2016) ise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısını tüm dil becerilerinde orta seviyede bulmuştur. Aynı araştırmada; okuma becerisine yönelik özyeterlik algısının diğer becerilere oranla yüksek, yazma becerisine yönelik özyeterlik algısının ise en düşük olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısını nasıl etkilediğiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Benzer şekilde hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısı kaynaklarına dair yürütülen bir çalışma da bulunmamaktadır. Alanyazında belirlenen söz konusu boşluğun araştırılması, İngilizce özyeterlik algısını olumlu yönde etkilemesi için hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programlarının nasıl iyileştirilebileceğine yönelik verilere ulaşmayı sağlayabilir.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada program çalışmalarında kullanılabilecek bulgulara ulaşmak için hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Türkiye’de İngilizce, ilkokuldan üniversiteye kadar her eğitim kademesinde zorunlu ders olarak öğretilmektedir ve İngilizce eğitime önem verilmektedir. Buna

rağmen öğrenciler hala dili etkin bir şekilde kullanamamaktadır (Akalin ve Zengin, 2007; Bayraktaroğlu, 2014b; Paker, 2012). Bunun nedenlerinden biri öğrencilerin düşük özyeterlik algısıdır, çünkü algılanan özyeterlik hem kendi başına dil öğrenimi üzerinde etkilidir (Raoofi, Tan ve Chan, 2012) hem de kaygı (Doğan, 2016; Oğuz ve Baysal, 2015), güdülenme (Şener ve Erol, 2017) ve öğrenme stratejilerinin kullanımı (Ocak ve Baysal, 2016; Yang ve Wang, 2015) gibi dil öğreniminde etkili olan diğer değişkenlerle ilişkilidir. Bu araştırma ile öğrencilerin düşük özyeterlik algısının iyileştirilmesine katkı sağlayabilecek bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önemli özelliği, bir üniversitenin hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının, programa devam eden öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymasıdır. Araştırmanın bulguları, üniversiteler ile hazırlık sınıfı yönetimi ve koordinatörlükleri gibi karar alıcılara İngilizce öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme durumlarını tasarlariken dil öğreniminde kilit rol oynayan özyeterlik algısı gibi bireysel farklılıkları göz önüne alarak hareket etme imkânı tanıyabilir. Bulgular, hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının yürütücüleri olan öğretim görevlilerine, öğrencilerin özyeterlik algılarına katkıları açısından programın güçlü ve zayıf yönlerini göstererek kendi uygulamalarını gözden geçirmelerini sağlayabilir; hazırlık sınıfı öğrencilerinde ise kendi öğrenmeleri ile ilgili farkındalık oluşturabilir ve özyeterlik algılarını artırabilmeleri için yapabileceklerine dikkat çekebilir.

İngilizce özyeterlik algısı Türkiye’de az çalışılan bir konudur ve üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle bu yönde yürütülmüş başka bir çalışma bulunmamaktadır. Yanı sıra öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı kaynaklarına dair görüşlerine de bir çalışmada ilk defa yer verilmiştir. Araştırmanın bu açılardan alanyazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim dili %100 İngilizce olan bir üniversiteyi seçerek yerleşmiş öğrencilerin özyeterlik algısını ve kaynaklarını ortaya koyacağı için de alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programı öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarını nasıl etkilemektedir?

1.4. Alt Problemler

1. Öğrencilerin programın başlangıcındaki İngilizce özyeterlik algı düzeyi puan ortalamaları ile programın sonundaki İngilizce algı düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin programın başlangıcındaki İngilizce özyeterlik algı düzeyi okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarının puan ortalamaları ile programın sonundaki İngilizce algı düzeyi okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin programının başlangıcında ve sonunda yapılan İngilizce özyeterlik algı düzeyi ölçümleri;
 - a. Kur,
 - b. Mezun olunan lise türü,
 - c. İngilizceyi öğrenme süresi,
 - d. Yurt dışında bulunma,
 - e. Günlük yaşamda İngilizceyi kullanma,
 - f. Ailede İngilizceyi bilen olup olmaması,değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin programının başlangıcında ve sonunda yapılan İngilizce özyeterlik algı düzeyi ölçümleri ile
 - a) Kur,
 - b) Mezun olunan lise türü,
 - c) İngilizceyi öğrenme süresi,
 - d) Yurt dışında bulunma,
 - e) Günlük yaşamda İngilizceyi kullanma,
 - f) Ailede İngilizceyi bilen olup olmaması,değişkenleri arasında etkileşim var mıdır?
5. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

BÖLÜM II

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırmaya yön veren kavram ve kuramsal açıklamalarla birlikte alanda yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Sosyal Bilişsel Kuram ve Özyeterlik Algısı

Sosyal bilişsel kuram, davranışçı ve bilişsel kuramların psikoloji ve eğitim alanlarında oldukça etkili olduğu bir zamanda ortaya çıkmıştır. İlk olarak Kanadalı psikolog Albert Bandura'nın 1977 tarihli *Sosyal Öğrenme Kuramı* adlı kitabında bahsi geçen sosyal bilişsel kuram, insan davranışlarının ne sadece içsel süreçlerin ne de sadece çevreden gelen uyarıcıların kontrolünde olduğunu öne sürer. Bunun yerine davranış, biliş ve diğer bireysel özellikler ile çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşim içinde olduğu üç parçalı bir nedensellik modeli benimser. Buna göre bireylerin bilişsel özellikleri, davranışları ve çevresel faktörler arasında karşılıklı bir belirleyicilik mevcuttur. Çevresel faktörlerden etkilenen bireyler, duyuşsal ve bilişsel süreçler aracılığıyla hem kendi davranışlarına hem de çevrelerine şekil verirler (Bandura, 1986).

Sosyal bilişsel kuram, bireyi kendi eylemlerinden sorumlu tutar. Eylemlilik (agency), bireylerin sadece öğrenmelerini değil, tüm yaşantılarını etkileyebilecek güçte bir kavramdır ve bireyin belli amaçlar doğrultusunda davranışlarını düzenleyerek harekete geçme yetisi ve kapasitesi anlamına gelmektedir (Bandura, 2001). Eylemlilik bilişsel ve duyuşsal yapılara ev sahipliği yapar ve bireyin sembolize etme, başkalarından öğrenme, öğrenme stratejilerini belirleme ve işe koşma ile öz-düzenleme ve öz-yansıtma becerilerini içerir (Pajares, 1996).

Bandura (1988) bir beceriye sahip olma ile bu beceriyi belli görevlerde kullanma arasında fark olduğunu vurgular. Başka bir deyişle öğrenme ve performans arasında fark vardır. Bu farklılığın altında yatan temel neden ise, sosyal bilişsel kuramın anahtar kavramlarından olan, bireylerin algıladıkları özyeterlikleridir. Özyeterlik, “bireylerin belli bir performansı yerine getirmek için gerekli olan etkinlikleri düzenleme ve yürütme kapasitesine dair öz yargıları” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Özyeterlik algısı, eylemlilik gibi insan işlevselliğini etkileyen pek çok faktörün

merkezinde yer alır (Bandura, 1977, 2001). Özyeterlik, bireylerin belli bir durumda sergilemeyi umdukları yetkinlik seviyesine dair gelecek odaklı bir algıdır ve bireylerin üzerinde kontrole sahip olduklarına inandıkları hedef odaklı eylemlere geçmelerini sağlayan düşünce yapılarını ve duygularını etkiler (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009).

Özyeterliğin sıklıkla karşılaştırıldığı ve karıştırıldığı kavram ise özgüvendir (Bandura, 1997). Özgüven kişinin kendisiyle ilgili genel algısına yönelik bir değerlendirmedir. Özyeterlik ise bağlamsaldır. Bireyin belli bir alandaki kapasitesine dair değerlendirmeleridir ve diğer alanlara genellenemez (Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Kelleher, 2016; Pajares, 1996). Özyeterliğin dinamik, dalgalanan ve değişken bir yapısı vardır (Schunk, 2009).

Özyeterlik algısı, yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi mekanizmalarından oluşur (Bandura, 1977, 1989). Yeterlik beklentisi bireyin belli bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirmesi gereken davranışı düzenleme yetisine dair beklentileri olarak tanımlanır. Sonuç beklentisi ise bireylerin gerçekleştirilen davranışın hangi sonuçları ortaya koyacağını tahmin edebilmeleridir. Bandura (1977), bu iki mekanizma arasında fark olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler belli eylemlerin belli sonuçlara yol açacağı bilgisine sahiptir ancak kendilerinde bu eylemlere geçme yetisini görmüyorlarsa sahip oldukları bilgi davranışlarına yansımamaktadır.

Özyeterlik algısı bireylerin ne hissettiğini ve düşündüğünü, kendilerini başarıya nasıl güdülediklerini ve bunun sonucunda hangi davranışlarda bulunduklarını etkiler (Bandura, 1993). Bireyler kendilerini yetkin hissettikleri etkinliklere katılıp, diğerlerinden kaçınma eğilimindedirler (Pajares, 1996), bu nedenle algılanan özyeterlik bireylerin seçimlerinde önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1977). Yanı sıra etkinliklere harcanacak zaman ve çabaya karar verme ve başarısızlık veya zorluklar karşısında gösterilecek tepkiler de özyeterlik algısından etkilenir (Bandura, 2001; Pajares, 1996). Yüksek özyeterlik algısı, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş stratejileri ve kaynakları gibi akademik performansın başarısında önemli rol oynayan faktörlerin kullanımını da kolaylaştırır (Kim, Wang, Ahn ve Bong, 2015; Komarraju ve Nadler, 2013).

Bandura'ya (1993) göre performansın başarısını sahip olunan beceriler değil özyeterlik algısı belirler. Benzer şekilde akademik olarak zor kabul edilen görevlerde de

başarıyı, kaygıdan çok özyeterlik algısının yordadığı kanıtlanmıştır (Zimmerman, 1995). Özyeterlik algısı yüksek bireyler, verilen görevlere katılmak için kendilerini güdülerler, zorluklar karşısında pes etmeyip görevi tamamlayacaklarına dair inançlarını yüksek tutarlar. Zorlukları üstesinden gelinmesi gereken görevler olarak algılarlar. Hata veya başarısızlık karşısında özyeterlik algılarını onarabilirler. Başarısızlıkları yetersiz çaba ve bilgi eksikliği gibi bir sonraki girişimlerinde telafi edebilecekleri faktörlere bağlarlar (Bandura, 1994, 1997; Pajares, 2002). Yüksek özyeterlik algısına sahip öğrenciler, zekâyı değişken bir yapı olarak kabul ederler ve çabanın performans üzerindeki etkisini tanırlar. Sınıf arkadaşlarından daha başarılı olma, kapasitelerini akademik performansları aracılığıyla gösterme eğiliminde olurlar (Komarraju ve Nadler, 2013). Yüksek özyeterlik algısı, yeni tecrübeler ve başarılar için imkân tanır. Bu durum özyeterlik algısı yüksek bireylerin her zaman başarılı olacağı anlamına gelmez ancak başarısızlık özyeterlik algısı yüksek bireylere bir sonraki deneme için bilgi verir ve yol gösterir (Cervone, Artístico ve Berry, 2006). Kısaca özyeterlik algısı yüksek bireyler başarısızlık ve hata yapma durumlarında bile bunlardan ders çıkarır ve sonraki denemelerinde nasıl başarılı olacaklarına yoğunlaşırlar.

Diğer yandan düşük özyeterlik algısına sahip bireyler, görevleri olduğundan daha zor hatta bir tehdit olarak algılamaya; kaygı, stres ve depresyon yaşamaya yatkındırlar (Bandura, 1994). Başarısız olacaklarına dair olan inançları kendini gerçekleştiren kehanete yol açar ve yeterli beceriye sahip olsalar dahi üstlendikleri görevler başarısızlıkla sonuçlanır. Harcadıkları emeğin boşuna olduğuna inanırlar ve pes ederler (Bandura, 2006; Pajares, 2002). Düşük özyeterlik algısı kaygıyı artırarak akademik başarıyı da olumsuz etkiler (Bandura, 1993). Benzer şekilde Rahmati (2015) düşük özyeterlik algısına sahip üniversite öğrencilerinin akademik tükenmişliğe daha yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Genel özyeterlik algısının birikim yapma davranışıyla bile ilişkisi vardır. Orta ve alt gelir gruplarından gelen düşük ve yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler karşılaştırıldığında her iki grupta da özyeterlik algısı düşük olanların maddi birikim yapma oranlarının yüksek olanlara kıyasla daha az olduğu bulunmuştur (Lown, Kim, Gutter ve Hunt, 2015).

Kişiler bireysel olduğu kadar toplu şekilde de hareket ederler; bu da özyeterlik kavramının hem bireysel hem de toplumsal bir yapı olduğuna işaret eder (Bandura,

2000, 2011; Pajares, 2002). Bireylerin özyeterlik algısı toplumsal karşılaştırmalardan etkilenir. Bu durum, özellikle model alarak öğrenme ve karşılaştırmaya dayalı değerlendirmenin kural olduğu eğitim-öğretim ortamlarında doğrudur. Diğerlerinin başarı ve başarısızlıkları algılanan benzerlik aracılığıyla özyeterlik algısını ve güdülenmeyi, bunun sonucunda başarıyı etkiler (Zimmerman, 1995).

2.2. Özyeterlik Algısına Etki Eden Temel Kaynaklar

Bandura (1977, 1988, 1994) özyeterlik algısının dört temel kaynağı olduğunu vurgular. Bunlar *doğrudan deneyimler*, *dolaylı yaşantılar*, *sözel ikna* ve *fizyolojik ve duygusal durumdur*. Klassen (2004) bu kaynakları *kendinden odaklı* (self-oriented) ve *başkalarından odaklı* (other-oriented) olarak iki gruba ayırmıştır. Kendinden odaklı kaynaklar doğrudan deneyimler ile fizyolojik ve duygusal durum iken; başkalarından odaklı kaynaklar dolaylı yaşantılar ve sözel iknadır.

Özyeterlik algısına etki eden kaynaklar çalışılırken, bunların birbirinden bağımsız yapılar değil; karşılıklı olarak birbirini etkileyen boyutlar olduğu belirtilmektedir (Usher ve Pajares, 2008). Örneğin, sınıf arkadaşlarının İngilizce konuşma performansını bir süre gözlemledikten sonra derste söz isteyen ve bunun karşılığında öğretmeninden pekiştireç alan bir öğrenci olumlu duygular hissedecek ve sonraki performanslarında daha yüksek bir özyeterlik algısı ile hareket edebilecektir. Bu da özyeterlik algısının tüm kaynaklardan süzülerek geldiğine işaret etmektedir. Ancak cinsiyet, eğitim süresi, etnik ve kültürel altyapı gibi etmenlerin özyeterlik algısı kaynaklarına etki edebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Arslan, 2013; Eaton ve Dembo, 1997; Pajares, Johnson ve Usher, 2007; Usher ve Pajares, 2006, 2008).

2.2.1. Doğrudan Deneyimler

Bandura (1977) tarafından *performans başarıları* olarak da adlandırılan doğrudan deneyimler, bireyin kendi etkinlikleri yoluyla edindiği bilgilerdir. Bandura (1977) bireylerin doğrudan tecrübe ettikleri durumların özyeterlik algısına etki eden en kuvvetli kaynak olduğunu vurgular. Alanyazında Bandura'nın bu görüşünü destekleyen farklı çalışmalar da mevcuttur. Holmes (2016) çalışmasında doğrudan deneyimler ve yüksek özyeterlik algısı arasındaki ilişkiye dikkat çekerken; Loo ve Choy (2013)

doğrudan deneyimlerin matematik başarısının en kuvvetli yordayıcısı olduğunu; Britner ve Pajares (2006) de benzer şekilde sadece doğrudan deneyimlerin fen ve matematik alanındaki özyeterlik algısını yordadığını ortaya koymuştur. Lopez ve Lent (1992) de lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algısına etki eden en kuvvetli kaynağın doğrudan deneyimler olduğunu vurgulamaktadır.

Bandura'ya (1994) göre geçmiş başarılar özyeterlik algısını artırırken; özellikle özyeterlik inancı tam anlamıyla oturmadan önce meydana gelen ve tekrar eden başarısızlıklar azalmaktadır. Diğer yandan ara sıra yaşanan başarısızlıkların, tekrar eden başarı durumları ardından gelişen güçlü özyeterlik algısı üzerinde pek bir etkisi bulunmamaktadır (Bandura, 1977, 1997). Ancak kolay erişilen başarılar özyeterlik algısı oluşumuna hizmet etmemektedir (Bandura, 1988, 1994). Kolay elde edilen başarılarla alışan bireyin özyeterlik algısı tek bir başarısızlık karşısında bile sekteye uğrayabilir. Güçlü bir özyeterlik algısı çaba harcıyıp zorlukların üstesinden gelerek oluşur. Başarı yolunda karşılaşılan zorluklar ve engeller çaba ve sebat gösterilmesini gerekli kılarak, özyeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1988).

2.2.2. Dolaylı Yaşantılar

Dolaylı yaşantılar, özyeterlik algısının gözlem yoluyla model alınan kişiden etkilenmesidir (Bandura, 1988). Pajares (2002), dolaylı yaşantıların özyeterlik algısını en çok bireyin özyeterlik algısının düşük ya da verilen görevle ilgili bilgisinin kısıtlı olduğu durumlarda etkilediğini vurgular. Bireyler yetkinlik düzeylerini başkalarıyla karşılaştırarak değerlendirirler, ancak bu noktada en önemli kıstas benzerliktir. Birey ve gözlemlenen kişi arasındaki benzerlik ne kadar çoksa, modelin başarı ve başarısızlıklarının özyeterliğe etkisi de o derece yüksek olur (Bandura, 1988, 1994). Bununla birlikte bireyler modelin kendilerinden farklı özelliklere sahip olduğunu düşünüyorlarsa, modelin davranışı ve sonuçları özyeterlik algısı oluşumunda etkili olmamaktadır (Bandura, 1994). Ancak Ahn, Usher, Butz ve Bong (2016) Koreli, Filipinli ve Amerikalı öğrencilerle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerden edinilen dolaylı yaşantı tecrübelerinin, özyeterlik algısını akranlardan ve aileden gelen tecrübelerden daha iyi yordadığını ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmanın sonuçları da benzer şekilde öğretmenlerden gelen dolaylı tecrübelerin İngilizceye yönelik özyeterlik

algısına olan kuvvetli etkisini göstermiştir (Ahn, Bong ve Kim, 2017). Bu durum özyeterlik algısının model ve birey arasındaki benzerlikten ziyade modelin gözlemlenen beceriye dair yetkinlik derecesinden daha fazla etkilendiğine işaret ediyor olabilir. Yanı sıra özyeterliğe etki etmesi için, modelin sergilediği davranış sonucunda açık ve net ürünlere/sonuçlara ulaşması gerekir (Bandura, 1977).

Bandura'ya (1971) göre bireyler model alınan davranışın sembolik temsilini edinirler ve bu hemen davranışa yansiyıp özyeterlik algısını etkilemez. Bireyin gözlemlediği davranışa dikkat edip zihninde depolaması ve ihtiyaç anında geri getirebilmesi gerekir. Geri getirilen bilgi davranışa döküldükten sonra elde edilen sonuç, gözlemlenen modelin aldığı sonuca benziyorsa özyeterlik üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olur (Bandura, 1986).

2.2.3. Sözel İkna

Sözel ikna, çevreden gelen olumlu mesajların bireyin algıladığı özyeterliği üzerinde etkili olmasıdır ve kullanım kolaylığı nedeniyle özellikle okul ortamlarında sıklıkla başvurulmuş bir kaynaktır (Bandura, 1977, 1988). Sözel iknanın özyeterlik algısına etkisi doğrudan deneyimlerle aynı derecede olabilmektedir (Butz ve Usher, 2015). Phan (2012) çalışmasında sözel iknanın doğrudan deneyimlerle birlikte İngilizce özyeterlik algısına en güçlü katkıyı yapan kaynak olduğunu bulmuştur. Zeldin ve Pajares (2000) ise fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanında öğrenim gören kız öğrencilerin özyeterlik algısının sözel iknadan daha çok etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Sözel iknanın özyeterlik algısı üzerindeki etkisi, başarılı olabileceğine dair yapılan teşvik ve öğütlerden ikna olan bireyin, etkinlik üzerinde daha çok çaba harcaması ve sebat göstermesi yoluyla işler. Bu noktada önemli olan ölçüt ise geribildirimlerin gerçekçi olmasıdır. Gerçekçi olmayan olumlu mesajlar davranış başarısızlıkla sonuçlandığında bireyin özyeterliği üzerinde yıkıcı etkiye sebep olur ve geribildirim veren kişinin inandırıcılığını zedeler (Bandura, 1988). Yanı sıra tek başına sözel ikna ile özyeterlik algısına katkıda bulunmak, bireyin algıladığı özyeterliği zedelemekten çok daha zordur (Bandura, 1994). Bandura'ya (1977) göre başarılı olunması için gereken şartları ayarlamadan bireye olumlu mesajlar vermek özyeterlik algısını zedeleyecektir. Benzer şekilde, sözel ikna verirken bireyi diğerlerinin başarı

veya başarısızlıklarıyla değil, kendi kişisel gelişimiyle kıyaslamak gerekmektedir (Bandura, 1988).

2.2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Bireylerin içinde bulundukları fiziksel ve duygusal durumlar özyeterlikleriyle ilgili bilgi verebilir (Bandura, 1977). Gerginlik ve stres gibi durumlar bireyler tarafından zayıf performansın işareti olarak yorumlanabilir. Pajares, Johnson ve Usher (2007) kaygı ve stresin yazma becerisine ilişkin özyeterlik algısını olumsuz yönde etkilediğini doğrulamıştır. Benzer şekilde açlık ve ağrı gibi fiziksel etmenler de performans üzerinde olumsuz etki yapabilir (Bandura, 1994). Ancak önemli olan fiziksel ve duygusal tepkilerin şiddeti değil, bireylerin bunları nasıl yorumladığıdır. Yüksek özyeterlik algısına sahip olan bireyler duyuşsal uyarılmaları performansı kolaylaştırmak için kullanırken, olumsuz uyarılmalar özyeterlik algısı düşük olan bireylerde olumsuz bir düşünce silsilesine yol açar ve performansı tekrarlayan başarısızlıklara sürükleyerek özyeterliği baltalar (Bandura, 1994).

2.3. Özyeterlik Algısının Gelişimi

Bandura'ya (1994) göre bireylerin içinde bulundukları gelişimsel dönemin özelliklerini bilmek özyeterliğin yapısını anlamak açısından önemlidir, çünkü özyeterlik, içinde bulunulan gelişimsel döneme göre oluşur ve gelişir.

Özyeterlik oluşumu ailede başlar. Ebeveyn ve bakıcıların bebeğin kendini ifade etme girişimlerine karşı olan olumlu tutumları özyeterliğin tohumlarını atar. Çocuklara başarılı olabilecekleri ortamları ve olumlu sözel iknayı sağlayan ebeveynler özyeterliği daha yüksek bireyler yetiştirebilirler (Bandura, 1994). Yanı sıra yüksek özyeterlik algısına sahip ebeveynler çocukları için daha zengin ev öğrenme ortamları yaratırlar (Peacock-Chambers vd., 2017). Ailenin özellikleri, çocukların üniversiteye devam edip etmeme kararında dahi etkili olabilmektedir. Yapılan bir çalışmaya göre üniversite eğitimi almamış ebeveynlere sahip olan bireylerin üniversiteye kayıt yaptırma oranı, aynı başarı seviyesine ve fakat üniversite eğitimi almış ebeveynlere sahip olan bireylere kıyasla oldukça düşüktür. Bunun nedenlerinden biri üniversite eğitimi almamış

ebeveynlere sahip bireylerin çalışma becerilerine dair özyeterlik algılarının düşük olmasıdır (Mohrenweiser ve Pfeiffer, 2016).

Bireyler büyüyüp başarılı deneyimler yaşadıkça bilişsel ve sosyal yeterlikleri de aileden bağımsız olarak artar. Sosyal çevreleri genişler; ailenin yerini akran grupları ve okul ortamı alır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Akranlar arasındaki sosyal öğrenme oranı oldukça yüksektir ve akran grupları özyeterlik algısının gelişmesinde sosyal karşılaştırma yoluyla önemli rol oynar. Grup içinde daha tecrübeli ve yetkin olanlar diğerleri için davranış modelleri oluşturur. Akranlar özyeterlik algısının gelişiminde önemli yer tuttuğu için bozuk akran ilişkileri özyeterliği olumsuz etkiler. Ek olarak, yüksek özyeterlik algısının akran grupları içinde sosyal kabul yerine yabancılaşılmaya yol açtığı durumlar da gözlenebilir (Bandura, 1994).

Bu dönemde bilişsel yeterliklerin sosyal karşılaştırmasının yapıldığı ana ortam okuldur (Bandura, 1994). Model alma yoluyla bilişsel becerilerin öğrenilmesi okul ortamında artar, model ve gözlemci arasındaki algılanan benzerlik ne kadar çoksa gözlemcinin modelin başarı ve başarısızlıklarını içselleştirmesi o kadar fazla olur. Diğer bir deyişle, kendine benzer modellerin başarılı olduğunu gözlemleyen bireyin kendisinin de aynı görevi yaparken başarılı olacağına yönelik inancı pekişir (Bandura, 1981). Ancak Schunk ve Hanson (1985) çalışmalarının sonuç kısmında çocukların okul ortamında pek çok benzer model gözlemlediğini ve bu modellerin başarılı olduğu kadar başarısız olduklarını da dile getirmekte; bu sebeple gözlemlerin özyeterliği otomatik olarak artırmayacağına dair uyarmaktadırlar.

Düşük özyeterlik algısı, okul başarısını gölgeleyip zamanla kendini gerçekleştiren kehanet ve öğrenilmiş çaresizlik hissine neden olabilir ki bu durum bireylerin gençlik ve yetişkinlik yıllarındaki meslek seçimlerini dahi etkileyebilir (Bandura vd., 2001). Bireyler düşük akademik özyeterlik algısını diğer alanlara da genellemeye yatkındırlar. Bu nedenle düşük özyeterlik algısıyla okul ortamında baş edilmeye çalışılmalıdır (Margolis ve McCabe, 2006). Ancak Pintrich ve Schunk (1996) sosyal karşılaştırmanın yoğun yaşandığı okul ortamlarının da özyeterlik algısını olumsuz etkileyebileceğini vurgular (Akt.: Schunk ve Pajares, 2002).

Ergenlikte içinde bulunulan gelişim döneminin getirdiği bilişsel, fiziksel ve sosyal değişiklikler de bireylerin kendi kapasitelerine dair algılarını etkiler. Gelişimsel

dönemin yanı sıra içinde bulunulan grup, okul durumu, akranlar ve aile ergenlerin özyeterlik algısı üzerinde etkilidir (Schunk ve Meece, 2005). Kimlik arayışı ve özgüven duyma ihtiyacı içinde olan ergenler çevrelerinden onay beklerler (Harmer, 2007: 83). Bu nedenle bireylere ergenlik döneminde problem çözme şansı verilmelidir. Problemler karşısında başarıya ulaşarak kendilerini deneme imkânı tanınmayan ergenler yetişkinlik dönemine yetersiz özyeterlik algısı ile girerler (Bandura, 1994). Yanı sıra bu gelişim dönemindeki bireyleri program dışı sportif etkinliklere katılmaları için teşvik etmek özyeterlik algılarına katkı sağlayabilir çünkü Reverdito ve arkadaşları (2017) bu tarz etkinliklerle ergenlerin özyeterlik algısı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yetişkinlik döneminde ise bireylerin özyeterlik algısı artık sabitlenmiştir ancak bunun değişen ve gelişen teknolojik ve sosyal hayata uyum sağlayabilmek için yeniden yapılandırılması gerekebilir (Artistico vd., 2011). Bu durum yetişkinliğin ileriki dönemleri için de geçerlidir. Bu dönemde emeklilik, eşin ölümü, bilişsel ve fiziksel kapasitede azalma gibi büyük değişimler yaşanır ve bireyler artık üretici rollerinden ayrılırlar (Bandura, 1994). Tüm bunlar bireylerin özyeterlik algılarını derinden etkiler.

2.4. İngilizce Öğretiminde Özyeterlik Algısı

Yabancı dil öğreniminde başarıyı, kullanılan materyal ya da yöntemlerden ziyade duyuşsal alanın (Brown, 2000: 64) ve bireysel farklılıkların yordadığı bilinmektedir (Raoofi, Tan ve Chan, 2012; Sturgeon, 2006). Bu bireysel farklılıklardan biri olan algılanan özyeterliğin, diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi İngilizce öğrenme performansında da etkili olduğu öne sürülmektedir (Açıkel, 2011; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011).

Oxford ve Shearin (1994) özyeterlik algısı yüksek dil öğrencilerinin amaçlarına ulaşmak için çeşitli stratejiler kullandığını ve sebat gösterdiğini belirtmektedir. Bu öğrenciler zor görevler karşısında pes etmemekte ve başarılı oluncaya kadar çaba harcamaktadır. Ancak bu noktada, çaba harcamaya devam etme ile ilgili yapılan eleştiriler de bulunmaktadır. Öğrencilerin okul ortamında sunulan etkinliklere yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları için değil, öğretmen onları zorladığı için çaba harcadıkları ve sürdürdükleri ileri sürülmektedir. Ek olarak bilgi ve beceriler arttıkça

eldeki görevi tamamlamak daha kısa zaman almaktadır. Bunun da özyeterlik algısı ve daha uzun süre çaba harcama arasındaki olumsuz ilişkiye işaret ettiği belirtilmektedir (Schunk ve Pajares, 2002).

Bireylerin hedef dili öğrenmeye devam etmek için performanslarının sonuçları üzerinde bireysel kontrole sahip olduklarına inanmaları gerekmektedir. Ancak Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre pek çok öğrenci kendisini dil sınıflarında kaybolmuş hissetmektedir. Bu nedenle İngilizce sınıflarında öğrencilerin özyeterlik algısını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Sturgeon (2006), İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sadece bilişsel kapasitesini geliştirmeye odaklanmamalarını, aksine onları bir bütün olarak kabul edip duyuşsal özelliklerini de etkin hale getirmelerini önermektedir.

İngilizce dil sınıfları, özellikle konuşma becerisinin kullanılması gereken durumlarda strese ve kaygıya yol açabilir, ancak dolaylı öğrenmeler açısından sunduğu fırsatlar nedeniyle öğrencilerin özyeterlik algısını geliştirmek için düzenlenebilir. İngilizce öğretmenlerinin özellikle dikkat etmesi gereken noktalardan biri konuşma becerisini sergilerken yapılan öğrenci hatalarını düzeltme olabilir. Harmer'a (2007) göre, pek çok hata düzeltme tekniğini bulunmakta; ancak öğretmenler verdikleri dönütün hem hatayı yapan öğrenciye hem de gözlemleyenlere ulaştığını unutmamalıdır.

Yabancı dil öğretiminde özyeterlik algısını artırmanın diğer bir yolu ise açık ve net hedefler koymaktır (Oxford ve Shearin, 1994). Hedefler açık ve net olmadığında öğrencinin başarı beklentisi düşmekte ve öğrenme stratejileri etkili kullanılamamaktadır. Öğrencileri hedef belirleme konusunda eğitmek ise hem algılanan özyeterliliği hem de performans başarısını artırabilecek bir yöntem olarak önerilmektedir (Muñoz ve Jojoa, 2014). Ek olarak, Turanlı (2007) belirlenen hedefler doğrultusunda tasarlanan etkinliklerin seviyesinin iyi ayarlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin özyeterlik algısını, kapasitelerini zorlayacak ancak başarılı olma ihtimalini de göz ardı etmeyecek etkinlikler geliştirmektedir. Bu da İngilizce öğretim yöntem ve yaklaşımları arasında önemli yer tutan Krashen'in *Girdi Hipotezi* ile tutarlı görülebilir. Bu hipoteze göre hedef dilde sunulan yapılar öğrencilerin mevcut seviyelerinden bir birim daha zor ve başarılabilir düzeyde olmalıdır. Krashen bunu $i + 1$ (anlaşılabilir girdi + 1) olarak adlandırmaktadır (Brown, 2000). Anlaşılabilir girdinin değeri ise

öğrencilerin kaygı ve stresten olabildiğince uzak, güvenli bir ortamda öğrenim görmelerinden geçmektedir (Harmer, 2007: 58). Böylelikle özyeterlik algısı fizyolojik ve duygusal durumdan olumlu etkilenecek şekilde öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Vygotsky ise tüm öğrenmelerin dil kullanımı sayesinde gerçekleştiğini öne sürmekte ve bireylerin kendilerinden daha yetkin birinin yardımıyla yakınsal gelişim alanından çıkıp bağımsız öğrenenler olabileceğini vurgulamaktadır (Brewster, Ellis ve Girard, 2002: 19). İngilizce dil sınıflarındaki yetkin kişinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrencilerin özyeterlik algısını tüm bu ilkeleri göz önünde bulundurarak destekleyebilecekleri söylenebilir.

Özyeterlik algısı İngilizce öğrenme ortamlarında kuvvetli bir yordayıcıdır. Chen (2007) dinleme becerisine yönelik özyeterlik algısı, kaygı, kültür ve dilin algılanan önemi ile İngilizce performansı arasındaki ilişkiye dair yürüttüğü çalışmanın sonucunda, algılanan özyeterliğin dil performansını kaygı, kültür ve dile verilen önemden daha iyi yordadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Chen ve Lin (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada da özyeterlik algısı ve kaygının İngilizce yazma performansını yordadığı bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı yüksek ve kaygı seviyesi düşük olarak bulunmuştur.

Kısaca, özyeterlik algısı tüm öğrenmelerde olduğu gibi İngilizce öğreniminde de etkilidir. İngilizce özyeterlik algısı arttıkça, kaygı ve stres seviyesi azalmakta ve performans başarıları artmaktadır. Yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğrencilerin İngilizce dil becerilerinde daha başarılı olmaları beklenmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde özyeterlik algısıyla ilgili yurtdışında yürütülen çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin genel özyeterlik algısı ve diğer bazı değişkenler arasındaki ilişkiye (Bümen, 2010; Çil, 2016; Demirhan, 2012; Düz, 2015; Ertürk, 2015; Güven ve Çakır, 2012; Taşer, 2015; Turcan, 2011) odaklandığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar da benzer şekilde özyeterlik algısı ve diğer bazı değişkenler arasındaki ilişkiye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin genel özyeterlik algısına (Aybek ve Aslan, 2015; Bilici, 2012; Dağlıoğlu, 2013; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Ekici, 2008;

Kırmalı, 2015; Küçüköğlu, 2008; Taşgın, 2015; Tuna, 2012) odaklanmaktadır. Alanda sıkça çalışılan diğer bir konu ise özyeterlik algısına yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarıdır (Çapa-Aydın vd., 2013; Öncü, 2012; Sağ, 2011; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Özyeterlik algısına ilişkin yürütülen tüm bu araştırmalara rağmen, özellikle Türkiye’de yabancı dil özyeterlik algısına dair olan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu bölümde İngilizceye yönelik özyeterlik algısına ilişkin çalışmalar yurtiçinde ve yurt dışında yürütülen araştırmalar alt başlıklarında ele alınmıştır.

2.5.1. Yurtiçinde Yürütülen Araştırmalar

Aşağıda Türkiye’de farklı eğitim kademelerinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yürütülen ve İngilizce özyeterlik algısına ilişkin çalışmalarla ilgili bilgiler kısaca özetlenmiştir.

Yanar’ın (2008) hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algıları ve İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek için ilişkisel tarama türünde yürüttüğü çalışmada İzmir ilinde yer alan 48 Anadolu Lisesi’nden seçkisiz olarak belirlenen 15 okulun hazırlık eğitimi alan ve almayan 11. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışmaya 775 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında sonraki araştırmalarda sıklıkla başvurulmuş ve güvenirliği 0,97 olan *İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği* geliştirilmiştir. Araştırmada sonunda hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ek olarak, her iki gruptaki öğrencilerin özyeterlik algıları ve tutumları arasında orta ve yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tılfarlıoğlu ve Çiftçi (2011) beş farklı üniversitede öğrenim gören 250 hazırlık sınıfı öğrencisi ile özyeterlik, akademik başarı ve öğrenci özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çalışma yürütmüştür. Bulgular özyeterlik, öğrenci özerkliği ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Alishah ve Dolmacı (2013), öz değerlendirmenin özyeterlik algısı üzerindeki etkisini açığa çıkarmak için 54 öğrenciyi kontrol ve deney gruplarına ayırmış ve deney grubundan bir dönem boyunca toplamda sekiz defa olmak üzere öz değerlendirme

formları doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin özyeterlik algılarında kontrol grubuna oranla dikkate değer bir artış olduğu saptanmıştır.

Kaşık (2014) bir üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim görüp Akademik Yazma Becerileri II dersini alan toplam 324 ikinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada özyeterlik inançları ve tutum ile İngilizce yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular özyeterlik algısı, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Ek olarak cinsiyet ve İngilizce hazırlık sınıfı okumanın da bu değişkenlerle ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Karafil (2015) 454 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyinin belirlenmesi ve güç paylaşım düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda İngilizce hazırlık sınıflarında İngilizce özyeterlik inancının orta düzeyde ve özyeterlik inancı ölçeğinin faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karagöl (2015) İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 518 öğrenci ile öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel özyeterlikleri ve İngilizce konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin İngilizce konuşma becerisini yordama derecesini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre İngilizceye yönelik tutum ve kaygı ile İngilizce konuşma becerisi arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmış; genel özyeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kırmızı ve Kırmızı'nın (2015) bir üniversitenin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören 130 kadın, 42 erkek öğrenci ile İngilizce yazma becerisine ilişkin özyeterlik algısı, kaygı ve sebeplerini ortaya koymak için yürüttüğü çalışma sonuçlarına göre katılımcıların yazma becerisinin içerik, doğruluk, tasarım ve uyum alt bileşenlerine ilişkin özyeterlik algısı orta seviyede olmakla beraber noktalama kurallarına ilişkin özyeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin özyeterlik algısı daha yüksek ve kaygı seviyesi daha düşük olarak saptanmıştır. Yazma becerisine ilişkin özyeterlik algısı ve kaygı seviyesi arasında ise negatif yönde kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir.

Doğan (2016) İngilizce Öğretmenliği Bölümü birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil olarak İngilizce bağlamında özyeterlik ve kaygı

arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma bulguları bu iki değişken arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca cinsiyet faktörünün de algılanan özyeterlik üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Uslu (2016) ortaokul öğrencilerinin İngilizce ders başarısını yordayan faktörleri belirlemek için cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, gelir düzeyi, hedef dilin günlük yaşamda kullanılma sıklığı, tamamlayıcı değerlendirmeyi tercih etme düzeyi, motivasyon ve özyeterlik değişkenlerini belirlemiş ve ilişkisel bir çalışma yürütmüştür. 357 ortaokul öğrencisi ile yürütülen çalışma sonunda, hedef dilin günlük yaşamda kullanımı, tamamlayıcı değerlendirmeyi tercih etme düzeyi, cinsiyet, babanın eğitim düzeyi, motivasyon ve özyeterliğin İngilizce ders başarısını anlamlı şekilde yordadığı gözlemlenmiştir.

Utku'nun (2016) farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve İngilizce özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlı yürüttüğü çalışmaya toplam 600 Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre okul türü sadece okuma alt boyutunda İngilizce özyeterlik algısını etkilemektedir. Eleştirel düşünme becerisi faktörlerinden ise sadece kendine güven alt boyutu ile okul türü arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Diğer bir korelasyonel çalışma Şanlı (2016) tarafından İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Kişilik, kaygı, motivasyon ve özyeterlik değişkenlerinin hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısını yordayıp yordamadığını ortaya koymayı amaçlayan çalışma sonunda, kişilik değişkeninin sadece sorumluluk alt boyutunun İngilizce başarısını yordadığı gözlemlenmiştir. Ek olarak, İngilizce ders başarısının motivasyon ve özyeterlik değişkenleriyle de pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Bozkurt ve Ekşioğlu (2018) ise lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeylerini belirlemek için tarama modelinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırma kapsamında “İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmış ve öğrencilerin özyeterlik seviyesi orta düzeyde tespit edilmiştir. Ayrıca İngilizce özyeterlik algı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yerleşim yeri değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Türkiye’de çeşitli basamaklarda İngilizce öğrenimi gören öğrenciler ile yürütülen çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların özyeterlik algısının dil öğreniminde etkili olan diğer bazı değişkenlerle olan ilişkisine odaklandığı görülmektedir. Araştırma bulguları genel olarak eleştirel düşünme becerisi, öğrenci özerkliği, strateji kullanımı, öz değerlendirme ve ders başarısı gibi değişkenlerle İngilizce özyeterlik algısı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğuna işaret ederken, özyeterlik algısı kaygı gibi değişkenler ile negatif yönde ilişkilidir.

2.5.2. Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar

Aşağıda yurtdışında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle yürütülen çalışmalara dair bilgiler kısaca özetlenmiştir.

Mogogwe ve Oliver (2007) Botswana’da ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite seviyesindeki toplam 480 yabancı dil öğrencisi ile strateji kullanımı, yaş ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre strateji kullanımı ve özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olmasına rağmen bu ilişki eğitim seviyesi arttıkça azalmaktadır. Çalışma, farklı yaş gruplarının kullandığı stratejiler ve özyeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiye ışık tutmakla birlikte bunun sebeplerini derinlemesine açıklamada yetersiz kalmıştır.

Hsieh ve Kang’ın (2010) Kore’de bir okulun dokuzuncu sınıfında İngilizce eğitimi gören 192 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada başarı ve başarısızlıklara dair yapılan atıflar araştırılmıştır. Farklı özyeterlik algısına sahip öğrencilerin sınav sonuçlarına ilişkin farklı atıflarda bulundukları gözlemlenmiştir. Buna göre özyeterlik algısı yüksek olan öğrenciler başarı ve başarısızlıklarının arkasındaki nedeni çaba gibi kontrol edilebilir değişkenlere yüklerken, düşük özyeterlik algısına sahip öğrenciler öğretmenin sınav kâğıtlarını değerlendirme şekli gibi faktörlere atıflarda bulunmuştur.

Woodrow (2011) Çin’deki dört farklı üniversitede İngilizce öğrenim gören 738 öğrencinin özyeterlik algısı, kaygı seviyesi ve yazma performansı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapısal modelleme tekniğine başvurmuştur. Son modele göre özyeterlik algısı ve yazma performansı arasında direkt bir ilişkiye rastlanmamış ancak özyeterlik algısının bu iki değişken arasında arabulucu olduğu ortaya çıkmıştır. Yani

sıra özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin ebeveyn baskılarına karşı daha dirençli olduğu ve İngilizce çalışmaya daha fazla zaman ayırdığı belirlenmiştir.

Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012) 130 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile yabancı dil öğrencilerinin özyeterlik algıları ve dil öğrenimine yönelik strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak için bir çalışma yürütmüştür. Bulgular yabancı dil öğrencileri tarafından en çok üstbilis stratejilerinin kullanıldığını ve özyeterlik algısı ile dil öğrenimi stratejilerinin kullanımı arasında üstbilis stratejileri dışında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yanı sıra cinsiyetin özyeterlik algısı veya strateji kullanımını etkileyen bir değişken olmadığı bulunmuştur.

Baleghizadeh ve Masoun (2013) öz değerlendirmenin dil öğrencilerinin özyeterlik algısı üzerindeki etkisini ortaya koymak için 57 öğrenciyi kontrol ve deney gruplarına ayırmıştır ve deney grubundaki öğrencilere öz değerlendirme teknikleri eğitimi vermiştir. Katılımcılardan dönem boyunca iki haftada bir olmak üzere öz değerlendirme formları doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin özyeterlik algısında anlamlı bir artışa rastlanmıştır.

Zuo ve Wang (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde doktora eğitimine devam eden ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen beş Çinli öğrenci ile özyeterlik kaynaklarını tespit etmek için nitel bir çalışma yürütmüştür. Bulgular özyeterlik kuramının ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı; geçmiş performanslar, akran ve danışmanların etkisi, sözel ikna, duygusal ve fizyolojik durum, İngilizce yeterliğine dair farkındalık, etkinliklerin zorluk seviyesi ve bu etkinliklerle olan tanışıklık ve ilgi kaynaklarından etkilenmektedir.

Kassem (2015) dil öğrencilerinin dinleme becerisine dair kullandıkları stratejiler, dinleme yeterliği ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiye dair yürüttüğü çalışmada 84 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma bulguları kullanılan dinleme stratejilerinin hem özyeterlik algısı hem de dinleme yeterliği ile pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Yang ve Wang'ın (2015) Kuzey Tayvan Üniversitesi'nde öğrenim gören ve ortalama 12,45 yıldır İngilizce öğrenen 16 erkek ve 62 kadın öğrenciyle yürüttüğü çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kolej öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımı ve İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bulgulara göre strateji kullanımı eğitimi alan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ve dil öğrenimi stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmıştır.

Shamiri ve Farvardin (2016) dolaylı ve açık düzeltici dönütlerin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik özyeterlik algısına etkilerini araştırmak için deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. 18 oturum sonunda elde edilen bulgular, açık ve dolaylı düzeltici dönütlerin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine dair özyeterlik algısı üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte son testten iki hafta sonra yapılan izleme görüşmesinde dolaylı düzeltici dönüt olan grubun İngilizce konuşmaya yönelik daha olumlu inançlara sahip olduğu dikkat çekmiştir.

Naroozi ve Mehrdad (2016) 64 lise öğrencisini deney ve kontrol gruplarına ayırmış ve akran etkileşiminin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik özyeterlik algısına etkilerini incelemiştir. Deney grubuna akran etkileşimini artıracak etkinlikler sunulurken, kontrol grubundaki öğrencilerden kelimeleri tek başlarına çalışarak ezberlemeleri istenmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik özyeterlik algılarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde arttığı gözlemlenmiştir.

Yurtdışında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’dekine benzer sonuçlar alındığı görülmektedir. Çalışmaların çoğu ilişkisel araştırma modeline göre yürütülse de deneysel çalışmalar da göze çarpmaktadır. Özyeterlik algısı ve strateji kullanımı, öz değerlendirme gibi değişkenler arasında genel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler açığa çıkarılırken, çeşitli müdahaleler sonunda da özyeterlik algısının arttığı gözlemlenmiştir. Özyeterlik algısının kaynaklarına dair yürütülen çalışmanın sonuçları ise kuramın ilkeleri ile uyumlu çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerini yanıtlamak için izlenen yöntem; araştırmanın deseni, ele alınan hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının genel özellikleri, çalışma gurubu, veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları altında incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Nedensel karşılaştırma ve kesitsel tarama türü araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmada ilk dört alt problemi yanıtlamada nedensel karşılaştırma, beşinci alt problemi yanıtlamada ise kesitsel tarama türü kullanılmıştır.

Nedensel karşılaştırma deseni, gruplar arasında hali hazırda var olan farklılıkların olası sebeplerini ya da sonuçlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu desende, olay ya da durum zaten gerçekleşmiş ve gruplar kendiliğinden oluşmuştur. Değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır. Araştırma bulguları daha sonra yürütülebilecek deneysel çalışmalarla da desteklenebilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009: 363-367). Nedensel karşılaştırma araştırmaları betimsel ve deneysel yöntemleri bağlayan bir köprü olarak görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Araştırmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerini yanıtlamak için hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programına katılan öğrencilerin program öncesi ve sonrası İngilizce özyeterlik algı düzeyleri, psikometrik özelliklerinin uygun olduğu belirlenen bir ölçekle ölçümlenmiş; ölçümlerin kur, mezun olunan lise türü, İngilizceyi öğrenme süresi, yurt dışında bulunma, günlük yaşamda İngilizceyi kullanma ve ailede İngilizceyi bilen olup olmaması açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve söz konusu değişkenler açısından ölçümler arasında bir etkileşimin var olup olmadığı test edilmiştir.

Tarama (survey) deseni Cohen, Manion ve Morrison (2005: 169-171) tarafından var olan bir durumun doğasını anlamak amacıyla geniş bir gruptan belli bir zaman diliminde veri toplamak olarak tanımlanmaktadır. Tarama araştırmaları, bir araştırma grubunun eğilim, tutum ya da görüşlerinin betimlenmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2014). Araştırmanın beşinci alt problemi için hazırlık sınıfı İngilizce öğretim

programı uygulamalarına katılan ve ölçeğin ön – son uygulamalarını yanıtlayan öğrencilerin, hazırlık sınıfı program uygulamalarına ilişkin görüşleri, İngilizce özyeterlik algısını etkileyen kaynaklar bağlamında ele alınmıştır. Bu nedenle, araştırmanın ikinci aşamasında kesitsel tarama türü kullanılmıştır.

3.2. Hazırlık Sınıfı İngilizce Öğretim Programının Genel Özellikleri

Araştırma eğitim dili İngilizce olan bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfı programı kapsamında yürütülmüştür. Hazırlık sınıfının amacı “Enstitüye kabul edilen öğrencilerin İngilizce bilgilerini ölçmek, alacakları İngilizce hazırlık eğitiminin kapsamını belirlemek ve lisans, lisansüstü programlardaki eğitim ve öğrenimlerini İngilizce olarak sürdürebilecek düzeye getirmektir.” (İYTE YDYO Yönetmelik, 2018). Programa kayıt yaptıran lisans ve lisansüstü öğrencileri program başında bir İngilizce yeterlik ve seviye tespit sınavına girmektedir. Sınavda %60 oranında başarı sağlayan öğrenciler hazırlık sınıfı programı uygulamalarından muaf olmakta; kalan öğrenciler ise sınavdan aldıkları puan üzerinden A1, A2 ve B1 kurlarına ayrılmaktadır. A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler temel dil kullanıcıları olarak adlandırılırken, B1 seviyesindeki öğrenciler bağımsız dil kullanıcıları olarak sınıflandırılmaktadır (Council of Europe, 2018).

A1 kurundaki öğrenciler 4 ders saati Konuşma ve Dinleme, 10 ders saati Okuma ve Yazma ve 14 ders saati Main Course dersi olmak üzere haftada toplam 28 ders saati İngilizce eğitimi görmektedir. A2 kurunda Konuşma ve Dinleme 4 saat, Okuma ve Yazma 8 saat, Main Course 12 saat olmak üzere haftada toplam 24; B1 kurunda ise Konuşma ve Dinleme 4 saat, Okuma ve Yazma 6 saat, Main Course 11 saat olmak üzere haftada toplam 21 ders saati bulunmaktadır. Öğrenciler bulundukları kurun yıllık toplam ders saatinin %85’ine devam etmek zorundadır. Aksi takdirde başarı durumundan bağımsız olarak sınıf tekrarı yapmak zorunda kalmaktadırlar (İYTE YDYO Yönetmelik, 2018).

Hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programı kapsamında bir akademik yarıyılta toplam 6 vize sınavı ve 4 adet kısa sınav yapılmaktadır. Ek olarak Konuşma ve Dinleme dersi kapsamında iki sunum yapılmakta ve Okuma ve Yazma dersi kapsamında iki kez yazma portfolyosu kontrolü yapılmaktadır. Her yarıyılta bir defaya mahsus olmak üzere

öğrencilere sözlü notu verilmektedir. Tüm bu değerlendirme etkinlikleri, 60 ve üzeri olması gereken sene sonu başarı puanını etkilemektedir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfında A1, A2 ve B1 seviyesinde güz (n=704) ve bahar (n=698) yarıyılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Hazırlık sınıfında güz yarıyılında (Ekim, 2016) sınıf tekrarı yapmamış ve lisans programlarına kayıtlı olan 704 öğrencinin araştırmaya katılmaya gönüllü 598 öğrenciye veri toplama aracının ön uygulaması yapılmıştır. Aynı şekilde, bahar yarıyılında (Mayıs, 2017) sınıf tekrarı yapmamış ve lisans programlarına kayıtlı 698 öğrenciden gönüllü 486 öğrenciye veri toplama aracının son uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın ilk aşamasını oluşturan nedensel karşılaştırma deseni kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan kesitsel tarama türü için de aynı öğrencilere son uygulama ile birlikte anket uygulanmıştır. Araştırma, tüm formlar eşleştirildiğinde eksik formu olmayan toplam 426 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin veri toplama formlarında eksik olanlar, üç uygulamadan herhangi biri bulunmayanlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Öğrencilerin %59,1'i (n=252) A1, %30,8'i (n=131) A2 ve %10,1'i (n=43) de B1 düzeylerindedir. Anadolu Lisesi mezunu öğrenci oranı %66,4'dür (n=283). %13,1'i (n=56) ise "Diğer" olarak kodlanmış lise çıkışlıdır. Bu kategori çoğunlukla askeri okullardan geçiş yapan öğrencilerin oranıdır. Öğrencilerin %11,3'ü (n=48) Fen Lisesi, %9,2'si (n=39) ise Genel Lise mezunudur. 426 öğrencinin %57,3'ü (n=244) 7-9 yıl arası, %30,8'i (n=131) ise 10 yıldan fazla bir süredir İngilizce eğitim görmektedir. 1-3 yıl (n=26) ve 4-6 (n=24) yıl arası İngilizce eğitim gören öğrenci oranı 11,7'dir. Bir öğrenci ölçeğin öncesinde sunulan kişisel bilgilerle ilgili bu soruya yanıt vermemiştir. Öğrencilerin %92,3'ü (n=393) ilköğretimde İngilizce eğitimi aldığını; %7,7'si (n=33) ise almadığını belirtmiştir. İlköğretimde alınan eğitim, %60,6 (n=238) oranında yetersiz, %27,7 oranında (n=109) kısmen yeterli, %11,7 (n=46) oranında da yeterli görülmüştür. Öğrencilerin %99,3'ü (n=423) ortaöğretimde İngilizce eğitimi aldığını; %0,7'si (n=3) ise almadığını belirtmiştir. Ortaöğretimde aldıkları eğitimi, öğrencilerin %55,6'sı

(n=235) yetersiz, %34,5'i (n=146) kısmen yeterli, %9,9'u (n=42) ise yeterli olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin %78,6'sı (n=335) eğitim hayatları boyunca İngilizce özel ders ya da kurs almadığını; %21,4'ü (n=91) ise aldığını belirtmiştir. Aldıkları eğitimin süresini 81 öğrenci belirtmiş; bunların %75,3'ünün (n=61) 0-1 yıl arası, %18,5'i (n=15) 2-3 yıl arası ve %6,2'si (n=5) de 3 yıl ve üzeri bir süre özel ders ya da kurs aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%87,6; n=373) İngilizce iletişim kurmalarını gerektirecek bir yabancı ülkede bulunmamıştır. %12,4'lük (n=53) kısmı ise 3 gün ile 1,5 yıl arasında değişen sürelerde yurtdışında bulunduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %30'u (n=128) okul dersleri dışında İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmamakta; %54,7'si (n=233) kısmen; %15,3'ü (n=65) ise kullanmaktadır. Yanıtını evet ve kısmen olarak belirten öğrencilerin 291'i hangi amaçla kullandığını da belirtmiştir. Bu öğrencilerin %60,8'i (n=177) eğlence (dizi / film izleme, müzik dinleme, bilgisayar, internet kullanma vb.), %19,9'u (n=58) akademik amaçlarla (pratik / tekrar yapmak için, araştırmalarında yabancı kaynak kullanmak için, yabancı sitelerden makale okurken, çeviri yapmak için vb.) ve %19,2'si (n=56) ise iletişim kurmak için (yabancılarla konuşurken, sosyal medyada, arkadaşlarıyla şakalaşırken, yabancılarla yazışırken vb.) İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmaktadır.

Öğrencilerin %59,6'sının (n=254) ailesinde İngilizceyi bilen en az bir kişi vardır. Bu kişiler sırasıyla kardeşler, ebeveyn ve kuzen, amca, dayı, teyze gibi yakın akrabalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin %40,4'ünün (n=172) ailesinde ise İngilizce bilen kimse bulunmamaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

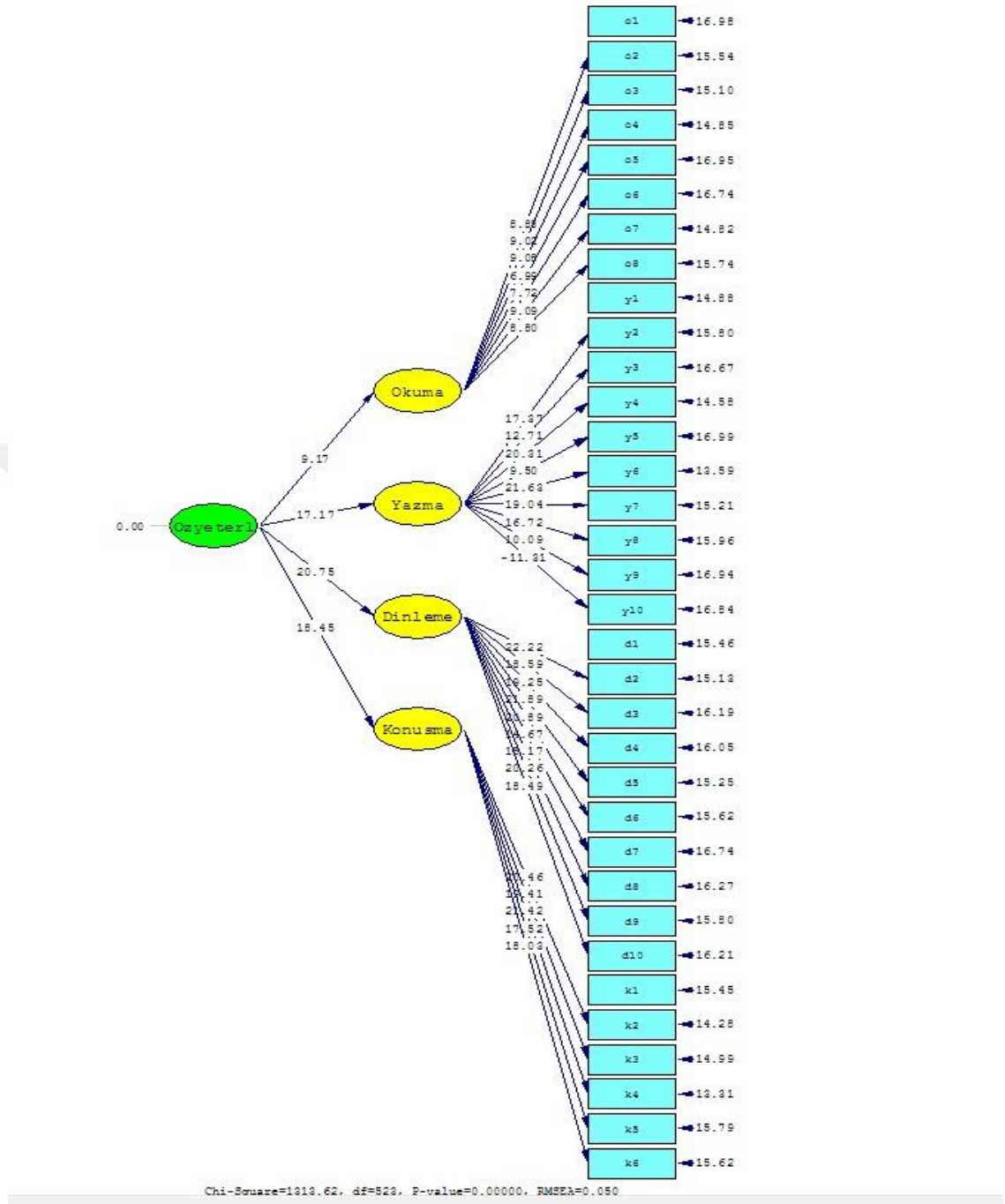
Araştırmanın ilk aşamasının verilerini elde etmek için Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen *İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik 4 alt boyuttan ve 34 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri (1) *Bana hiç uymuyor*, (2) *Çok az uyuyor*, (3) *Biraz uyuyor*, (4) *Oldukça uyuyor*, (5) *Bana tamamen uyuyor* biçiminde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Ölçekten alınan puan arttıkça, özyeterlik algısı düzeyi artmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analiz sonucuna göre Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısı ise okuma için .92, yazma için .88, dinleme için .93 ve konuşma için .92 olarak bulunmuştur.

Verileri toplamakta kullanılan orijinal ölçeğin ortaöğretim için geliştirilmesi nedeniyle, bu çalışma kapsamında yükseköğretim için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülen geçerlik ve güvenirlik analizleri, öğrenci sayısının daha fazla olmasından dolayı ön uygulama (n=598) sonunda gerçekleştirilmiştir. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin tümünden elde edilen ve iç tutarlık güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri $\alpha=0,94$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise okuma alt boyutu için $\alpha=0,76$, yazma alt boyutu için $\alpha=0,82$, dinleme alt boyutu için $\alpha=0,92$, konuşma alt boyutu için $\alpha=0,73$ olarak hesaplanmıştır. Bir ölçme aracının güvenirlik katsayısının $\alpha=0,70$ değerinin üstünde olması ölçeğin güvenirliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır (Nunnally, 1978).

Şekil 1’de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen ve ölçeğe ait olan yapısal eşitlik modeli sunulmuştur. Şekil incelendiğinde alt boyutlara ve maddelere ilişkin t değerlerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Şimşek, 2007; Schumacker ve Lomax 2010).



Şekil 1. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin DFA bağlantı diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum ve uyum eksikliği değerlerine dair farklı görüşler bulunmaktadır (Wetson ve Gore, 2006). DFA ile model veri uyumu incelenirken ki-kare (χ^2), χ^2/sd , RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, CFI gibi uyum ve hata istatistikleri kullanılmaktadır. Hesaplanan istatistiklerden χ^2/sd değerinin 5'ten

küçük olması; GFI ve AGFI değerlerinin 0,90'dan büyük olması ve SRMR ve RMSEA değerlerinin 0,05'den küçük çıkması model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Bununla birlikte GFI değerinin 0,85'ten; AGFI değerinin 0,80'den büyük ve RMR ve RMSEA değerlerinin 0,10'dan düşük çıkması model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınır olarak gösterilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Tablo 1'de ölçeğe ait uyum iyiliği değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin kurulan yapısal modelin DFA ile elde edilen uyum indeksleri, model ve veri arasında kabul edilebilir düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. İndeksler incelendiğinde χ^2 değeri ($\chi^2=1313.62$) serbestlik derecesine (sd=523) bölündüğünde 2,51; p değeri ise .00 ($p<0,01$) olarak bulunmuştur. Bu değer model veri uyumunun göstergesidir ve model veri uyumunun yüksek olduğuna işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğe ilişkin model veri uyumuna dair değerlerin tamamı incelendiğinde de kurulan modelin veriyle oldukça iyi düzeyde uyum verdiği ve bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1

İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model uyum göstergeleri

χ^2/sd	<i>Df</i>	<i>P-değeri</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>CFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>	%90 C.I. <i>RMSEA</i>
2,51	523	0,00	0,90	0,88	0,90	0,038	0,050	,046-,051

Hazırlık sınıfı programının başında ön uygulama olarak kullanılan ölçeğe, öğrencilerin dil seviyesini, mezun oldukları lise türünü, İngilizce öğrenme sürelerini, ilk ve ortaöğretimde İngilizce ders alıp alınmadığı, alındı ise aldıkları İngilizce derslerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri, İngilizce özel ders ya da kurs alıp alınmadığı, alındı ise süresi, daha önce yurtdışında bulunup bulunulmadığı, yurt dışında bulunuldu ise süresi, günlük yaşamlarında İngilizcenin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyor ise hangi amaçlarla kullanıldığı ve ailede İngilizce bilen olup olmadığının belirlenebileceği kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir. Veri toplama aracının bu kısmı hazırlanmadan önce kişisel bilgileri içeren taslak sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuş; beş program

geliştirme uzmanı, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve dört İngilizce okutmanına gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda veri bu kısmın dil ve anlatımına ilişkin düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir (EK-1).

Hazırlık programı sonunda uygulanmak üzere söz konusu ölçeğe, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin elde edilebileceği 13 adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket eklenmiştir. Bu anket aracılığıyla araştırmanın ikinci aşaması için gerekli veriler elde edilmiştir. Soruların ilk altısı özyeterlik algısına etki eden kaynaklardan olan doğrudan deneyimler; 7 ve 8. sorular dolaylı yaşantılar; 9, 10, 11. sorular sözel ikna ve 12 ve 13. sorular ise fizyolojik ve duygusal durum referans alınarak yazılmıştır. Uzmanlardan alınan görüş, öneri ve eleştiriler dikkate alınarak son şekli verilen veri toplama aracı (EK-2), özyeterlik ölçeği ile birlikte İngilizce hazırlık sınıfı program uygulamaları sonunda ön uygulamayı alan öğrencilere uygulanmıştır. İngilizce hazırlık sınıfı programı uygulamalarını özyeterlik kaynakları açısından açıklamak için eklenen bu bölümden elde edilen bulguların hem öğrencilerin özyeterlik puanlarındaki değişimi anlamada hem de İngilizce hazırlık sınıfı program uygulamalarına yönelik özyeterlik açısından çıkarım yapmada yararlı olabileceği düşünülmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın ilk dört alt problemine yönelik olarak toplanan veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analize öncelikle varsayımlar test edilerek başlanmıştır. Normallik varsayımı için dağılıma ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Analizler, basıklık (Ön uygulama=,625; Son uygulama=,336) ve çarpıklık değerlerinin (Ön uygulama=-,395; Son uygulama=-,347) -1 ile +1 aralığında olduğunu göstermiştir. Buna göre dağılımların normal olduğu ve varsayımın sağlandığı ifade edilebilir. Küresellik varsayımı ise iki ölçüm bulunan analizler için aranmamaktadır. Gözlemlerin birbirinden bağımsız olduğu da göz önünde bulundurulduğunda varsayımlar sağlanarak analize devam edilmiştir. Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerini yanıtlamada ilişkili örneklemeler için t-testi (Paired Samples t-Test); 3. ve 4. alt problemlerinin yanıtlanmasında ise karışık desen varyans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemini yanıtlamak için elde edilen veriler ise Bandura (1977, 1988, 1994) tarafından ortaya atılan özyeterlik algısına etki eden kaynaklar (doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum) bağlamında betimsel istatistiklerden yüzde (%) ve frekans (f) kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için öğrencilerin yazılı açıklamaları öncelikle okunmuş ve daha sonra belli kavramlar ya da söz öbeklerinin tekrar etme sıklıkları kaydedilmiştir. Daha sonra özyeterlik algısına etki eden kaynaklar içinde verinin işaret ettiği belli sınıflamalara gidilmiştir. Bu sınıflamalar *olumlu*, *olumsuz* ve kimi zaman da *diğer* olarak adlandırılmıştır. Bulgularda sunulan sıklıklar, öğrenci sayısını değil öğrencilerin veri toplama aracına yazdıkları ifadelerin sıklığını göstermektedir. Raporlaştırmada sayısal verileri açıklamak ve desteklemek için öğrencilerin görüşlerinden alıntılar da verilmiştir. Veri toplama araçlarının eşleştirilebilmesi için öğrenciler tüm veri toplama araçlarına isimlerini yazdıklarından raporlaştırma sırasında söz konusu sayısal verileri destekleyen alıntılarının sunumunda öğrenci kimlikleri gizli tutulmuştur. Sunulan öğrenci görüşlerinin anlam kaybına uğramaması için alıntılarda geçen İngilizce sözcük, terim ve açıklamalar Türkçeleştirilmeden, olduğu gibi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, uygun biçimde tablolaştırılarak görselleştirilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek önce istatistiksel daha sonra da mantıksal olarak yorumlanmıştır. Bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, tartışma bölümünde ilgili alanyazın desteğiyle irdelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın İlk Aşamasıyla İlgili Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda araştırmanın ilk dört alt probleminden elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğrencilerin programın başlangıcındaki İngilizce özyeterlik algı düzeyi puan ortalamaları ile programın sonundaki İngilizce algı düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. İlgili alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

Uygulama	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön	426	106,03	23,04	425	-14,12	,000*
Son		119,68	19,25			

*p<.05

Tablo 2, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısına ilişkin ön ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puanların ilişkili örneklem için uygulanan t-testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce hazırlık programı uygulamaları başında ve sonunda aldıkları puanlar arasında son uygulama lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(425)} = -14,12$; $p < .05$]. Ortalama puanlar, program uygulamaları sonunda öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısında artış olduğunu göstermektedir. Buna göre İngilizce hazırlık sınıfı programı uygulamalarının öğrencilerin özyeterlik algısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin programın başlangıcındaki İngilizce özyeterlik algı düzeyi okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarının puan ortalamaları ile programın sonundaki İngilizce algı düzeyi okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. İlgili alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması

Ölçek Boyutları	Uygulama	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Okuma	Ön	426	25,98	5,56	425	-14,70	,000*
	Son		29,52	4,98			
Yazma	Ön	426	32,16	7,25	425	-3,88	,000*
	Son		33,62	5,78			
Konuşma	Ön	426	18,93	5,01	425	-10,15	,000*
	Son		21,29	4,76			
Dinleme	Ön	426	32,17	7,26	425	-9,35	,000*
	Son		35,24	7,28			

*p<.05

Tablo 3, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği okuma, yazma, konuşma ve dinleme alt boyutlarına yönelik ön ve son uygulamadan elde ettikleri ortalama puanların ilişkili örneklem için uygulanan t-testi sonuçlarını göstermektedir. Elde edilen bulgular, tüm alt boyutlarda ön ve son uygulama puanları arasında son uygulama lehine anlamlı farkın olduğunu göstermektedir [Okuma: $t_{(425)} = -14,70$; $p < .05$; Yazma: $t_{(425)} = -3,88$; $p < .05$; Konuşma: $t_{(425)} = -10,15$; $p < .05$; Dinleme $t_{(425)} = -9,35$; $p < .05$] görülmektedir. Ortalama farklar incelendiğinde sırasıyla okuma, ($\bar{X}_{Fark} = 3,54$), dinleme ($\bar{X}_{Fark} = 3,07$), konuşma ($\bar{X}_{Fark} = 2,36$) ve Yazma ($\bar{X}_{Fark} = 1,16$) becerilerinde artışlar gözlenmiştir. Ancak en çok artışın okuma becerisinde gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Buna göre İngilizce hazırlık sınıfı programı uygulamalarının, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik algılanan özyeterliği olumlu yönde

etkilediği söylenebilir. Ancak öğrencilerin okuma ve dinleme gibi anlamaya yönelik dil becerilerine ilişkin özyeterlik algısının, yazma ve konuşma gibi anlatıma ve üretime yönelik becerilerden daha çok gelişmesi dikkat çekmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğrencilerin programının başlangıcında ve sonunda yapılan İngilizce özyeterlik algı düzeyi ölçümleri; a) kur, b) mezun olunan lise türü, c) İngilizceyi öğrenme süresi, d) yurt dışında bulunma, e) günlük yaşamda İngilizceyi kullanma, f) ailede İngilizceyi bilen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?* ve devamında dördüncü alt problemi “*Öğrencilerin programının başlangıcında ve sonunda yapılan İngilizce özyeterlik algı düzeyi ölçümleri ile a) kur, b) mezun olunan lise türü, c) İngilizceyi öğrenme süresi, d) yurt dışında bulunma, e) günlük yaşamda İngilizceyi kullanma, g) ailede İngilizceyi bilen olup olmaması değişkenleri arasında etkileşim var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir. Birbiriyle ilişkili bu iki alt probleme yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4

Kur değişkeni açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Kur	Ön Uygulama			Son Uygulama		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
A1	252	100,71	20,14	252	115,54	19,05
A2	131	114,06	18,44	131	125,34	17,94
B1	43	112,74	38,45	43	126,74	18,25
Toplam	426	106,03	23,04	426	119,68	19,25

Tablo 4 farklı kurlardaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Ön uygulamada İngilizce özyeterlik algısı en yüksek grup A2 ($\bar{X}$ =114,06) iken son uygulamada İngilizce özyeterlik algısı B1’de ($\bar{X}$ =126,68) en yüksektir. Ortalama puanlar, tüm kurlardaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısında program sonunda artış gerçekleştiğini göstermektedir. En yüksek artış ise her iki uygulamada da İngilizce özyeterlik algısı en düşük kur olan A1 grubunda gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla B1 ve A2 kurları izlemiştir.

Tablo 5

Kur değişkeni açısından İngilizce özyeterlik algısı ön ve son uygulama puanlarının ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi² eta</i>
Denekler arası						
Kur	27632,07	2	13816,03	21,56	,000	,092
Hata	271097,02	423	640,89			
Denekler içi						
Özyeterlik	23083,53	1	23083,53	116,15	,000	,215
Özyeterlik*Kur	546,20	2	273,10	1,37	,254	,006
Hata	84064,77	423	198,73			

Tablo 5, İngilizce özyeterlik algısının kur değişkeni bakımından incelenmesi için yürütülen karışık desen varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1,423)}=116,15$; $p=,000<.05$; $d=,215$]. Kur değişkeni dikkate alındığında da anlamlı fark vardır [$F_{(2, 423)}=21,56$; $p=,000<.05$; $d=,092$]. Buna göre farklı kurlarda olan öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark vardır. Ancak kur ve İngilizce özyeterlik algısı etkileşimi anlamlı değildir [$F_{(2, 423)}=1,37$; $p=,254>.05$; $d=,006$]. Bu durumda, İngilizce özyeterlik algısı puanlarındaki artışın her bir kur düzeyi için anlamlı olduğu söylenebilir. Ancak farklı kurlarda bulunmanın İngilizce özyeterlik algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı; farklı kurlardaki öğrencilerin özyeterlik algısında benzer şekilde bir artış gözlemlendiği ifade edilebilir. Bu bulgu, hazırlık programı uygulamalarının özyeterlik açısından farklı kurlardaki öğrencileri benzer biçimde etkilediği şeklinde ele alınabilir.

Tablo 6

Lise türü açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

<i>Lise Türü</i>	<i>Ön Uygulama</i>			<i>Son Uygulama</i>		
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Genel	39	103,69	26,11	39	116,76	20,15
Fen	48	106,85	26,38	48	121,08	21,03
Anadolu	283	106,89	22,27	283	120,30	19,35
Diğer	56	102,57	21,76	56	117,42	16,46
Toplam	426	106,03	23,04	426	119,68	19,25

Tablo 6, farklı lise türlerinden mezun olmuş öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısına yönelik ön ve son uygulama ortalama puanlarının betimsel istatistik sonuçlarını göstermektedir. Ön uygulamada İngilizce özyeterlik algısı en yüksek grup Anadolu Lisesi ($\bar{X}$ =106,89) ve Fen Lisesi ($\bar{X}$ =106,85) mezunları iken, son uygulamada az bir farkla Fen Lisesi ($\bar{X}$ =121,08) mezunlarıdır. Ortalama puanlar, tüm lise türlerinden mezun olan öğrencilerin sene sonunda İngilizce özyeterlik algısında gözle görülür artışın meydana geldiğini göstermiştir. Ancak en yüksek artış ‘diğer’ olarak kodlanmış ve çoğunluğunu askeri okullardan geçiş yapmış öğrencilerin oluşturduğu grupta gerçekleşmiştir. Bunu sırasıyla Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Genel Lise mezunları izlemiştir.

Aşağıda sunulan Tablo 7 ise İngilizce özyeterlik algısının lise türü değişkeni bakımından incelenmesi için yürütülen karışık desen varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1, 422)}=113,54$; $p=,000<.05$; $d=,212$]. Lise türü değişkeni dikkate alındığında ise anlamlı fark bulunmamıştır [$F_{(3, 422)}=0,89$; $p=,445>.05$; $d=,006$]. Benzer şekilde lise türü ve özyeterlik algısı etkileşimi incelendiğinde de anlamlı fark görülmemektedir [$F_{(3, 422)}=0,10$; $p=,956>.05$; $d=,001$]. Ulaşılan bulgu, farklı liselerden mezun olmuş olmanın program öncesinde ve sonunda İngilizce özyeterlik algısı üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Tablo 7

Lise türü açısından İngilizce özyeterlik algısı ön ve son uygulama puanlarının ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi² eta</i>
Denekler arası						
Lise türü	1882,38	3	627,46	,892	,445	,006
Hata	296846,71	422	703,42			
Denekler içi						
Özyeterlik	22747,98	1	22747,98	113,54	,000	,212
Özyeterlik*Lise türü	63,89	3	21,29	,106	,956	,001
Hata	84547,09	422	200,34			

Tablo 8

İngilizce öğrenme süresi açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

<i>Süre</i>	<i>Ön Uygulama</i>			<i>Son Uygulama</i>		
	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
1-3 yıl	26	100,00	31,95	26	120,00	17,62
4-6 yıl	24	87,70	34,03	24	117,33	17,89
7-9 yıl	244	104,86	20,79	244	118,45	18,14
10+yıl	131	112,61	20,20	131	122,29	21,67
Toplam	425	105,98	23,05	425	119,67	19,27

Tablo 8, farklı sürelerde İngilizce eğitimi almış öğrencilerin özyeterlik algılarına dair ön ve son uygulama ortalama puanlarının betimsel istatistik sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, 10 yıl ve üzeri süredir İngilizce öğrenen öğrencilerin özyeterlik algısının hem program uygulamaları başlangıcında ($\bar{X}$ =112,610) hem de sonunda ($\bar{X}$ =122,29) en yüksek olmasına rağmen sene boyunca en az artış bu grupta gerçekleşmiştir. İngilizce özyeterlik algısındaki en fazla artış ise İngilizceyi 4-6 yıldır öğrenen grupta olmuştur. Bunu 1-3 yıl ve 7-9 yıldır İngilizce öğrenen gruplar izlemiştir.

Tablo 9

İngilizce öğrenme süresi açısından İngilizce özyeterlik algısı ön ve son uygulama puanlarının ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi² eta</i>
Denekler arası						
Süre	11786,12	3	3928,70	5,77	,001	,039
Hata	286622,64	421	680,81			
Denekler içi						
Özyeterlik	28931,62	1	28931,62	152,41	,000	,266
Özyeterlik*Süre	4615,37	3	1538,45	8,10	,000	,055
Hata	79915,31	421	189,82			

Tablo 9, İngilizce özyeterlik algısının dili öğrenme süresi değişkeni bakımından incelenmesi için yürütülen karışık desen varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeyleri hazırlık sınıfı başlangıcında ve sonunda anlamlı fark göstermiştir [$F_{(1, 421)} = 152,41$; $p = ,000 < .05$; $d = ,266$]. Farklı sürelerde İngilizce öğrenme, öğrencilerin İngilizce özyeterlik puanları arasında anlamlı bir fark yaratmıştır [$F_{(3, 421)} = 5,77$; $p = ,001 < .05$; $d = ,039$]. Farklı sürelerde İngilizce eğitimi almış öğrencilerin ön ve son uygulamadan elde edilen puanların İngilizce özyeterlik düzeyi üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(3, 421)} = 8,10$; $p = ,000 < .05$; $d = ,055$]. Bu durum, hazırlık programı uygulamaları ile birlikte İngilizce öğrenme süresinin öğrencilerin özyeterlik düzeylerini arttırdığı biçimde değerlendirilebilir. Hazırlık sınıfında bir yıl görülen eğitimin de bu artışta etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 10

Yurtdışında bulunup bulunmama açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

<i>Yurtdışı</i>	<i>Ön Uygulama</i>			<i>Son Uygulama</i>		
	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Evet	53	118,49	19,66	53	127,22	19,36
Hayır	373	104,26	22,96	373	118,61	19,02
Toplam	426	106,03	23,04	426	119,68	19,25

Tablo 10, öğrencilerin yurtdışında bulunma durumlarına dair ön ve son uygulama ortama puanlarının betimsel istatistiklerini göstermektedir. Daha önce yurtdışında bulunan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısının hem ön uygulamada ($\bar{X}=118,49$) hem de son uygulamada ($\bar{X}= 127,22$) yurtdışında bulunmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Yurtdışında bulunup bulunmama açısından İngilizce özyeterlik algısı ön ve son uygulama puanlarının ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi² eta</i>
Denekler arası						
Yurtdışı	12104,55	1	12104,55	17,90	,000	,041
Hata	286624,54	424	676,00			
Denekler içi						
Özyeterlik	12373,25	1	12373,25	62,55	,000	,129
Özyeterlik* Yurtdışı	733,04	1	733,04	3,71	,055	,009
Hata	83877,93	424	197,82			

Tablo 11, İngilizce özyeterlik algısının daha önce yurtdışında bulunup bulunmama değişkeni bakımından incelenmesi için yürütülen karışık desen varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, tekrarlı ölçümlerde öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı farklılaşmıştır [$F_{(1, 424)}= 62,55$; $p=,000<.05$; $d=,129$]. Yurt dışı deneyimi olan ve olmayan öğrencilerin ön ve son uygulama puanları

arasında da anlamlı fark vardır [$F_{(1, 424)} = 17,90$; $p = ,000 < .05$; $d = ,041$]. Ancak, yurt dışı deneyimi her iki grupta bulunan öğrencilerin özyeterlik ön uygulama ve son uygulama puanları üzerindeki etkisi anlamlı değildir [$F_{(1, 424)} = 3,71$; $p = ,055 < .05$; $d = ,009$]. Ulaşılan bulgu ışığında, öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerinin hazırlık sınıfı uygulamalarından ve yurt dışı deneyiminden bağımsız olarak arttığı ileri sürülebilir.

Tablo 12

İngilizceyi günlük yaşamda kullanma açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

<i>Günlük Yaşam</i>	<i>Ön Uygulama</i>			<i>Son Uygulama</i>		
	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
Evet	65	118,29	28,04	65	129,73	19,70
Kısmen	233	108,05	20,50	233	120,59	17,10
Hayır	128	96,11	20,71	128	112,92	20,29
Toplam	426	106,03	23,04	426	119,68	19,25

Tablo 12, öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanma durumuna dair ön ve son uygulama ortama puanlarının betimsel istatistiklerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanan öğrencilerin düşük sayısı ($N=65$) dikkat çekmektedir. Ortalamalar, İngilizceyi günlük hayatlarında kullanan öğrencilerin ön ve son uygulamada yüksek özyeterlik algısı puanına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak hazırlık programı sonunda bütün gruplarda İngilizce özyeterlik algısında artış meydana gelmiştir.

Aşağıda sunulan Tablo 13, İngilizce özyeterlik algısının dili günlük yaşamda kullanıp kullanmama değişkeni bakımından incelenmesi için yürütülen karışık desen varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin özyeterlik algısı puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F_{(1, 423)} = 153,07$; $p = ,000 < .05$; $d = ,266$]. Günlük yaşamda İngilizce konuşma değişkeni dikkate alındığında da farklı gruplarda olan öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1, 423)} = 28,04$; $p = ,000 < .05$; $d = ,117$]. Yanı sıra, İngilizceyi günlük yaşamda kullanıp kullanmama ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin İngilizce

özyeterlik puanı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. [$F(2, 423)=2,38$; $p=,094>.05$; $d=,011$]. Ulaşılan bulgu, öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerinin hazırlık sınıfı uygulamalarından ve günlük yaşamda İngilizcenin kullanılıp kullanılmamasından bağımsız olarak arttığı söylenebilir.

Tablo 13

İngilizceyi günlük yaşamda kullanma açısından İngilizce özyeterlik algısı ön ve son uygulama puanlarının ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi² eta</i>
Denekler arası						
Günlük Yaşam	34970,84	2	17485,42	28,04	,000	,117
Hata	263758,24	423	623,54			
Denekler içi						
Özyeterlik	30277,48	1	30277,48	153,07	,000	,266
Özyeterlik* Günlük Yaşam	941,26	2	470,63	2,38	,094	,011
Hata	83669,71	423	197,80			

Tablo 14

Ailede İngilizce bilen olup olmaması açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ölçeği ön ve son uygulama puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

<i>Aile</i>	<i>Ön Uygulama</i>			<i>Son Uygulama</i>		
	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
Evet	172	101,20	22,54	172	116,94	19,68
Hayır	254	109,29	22,84	254	121,54	18,78
Toplam	426	106,03	23,04	426	119,68	19,25

Tablo 14 öğrencilerin ailesinde İngilizce bilen üye olup olmadığına dair ön ve son uygulama ortama puanlarının betimsel istatistiklerini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, ailesinde İngilizce bilen ve bilmeyen öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısının hazırlık eğitimi sonunda arttığı görülmektedir. Ancak her iki uygulamada da ailesinde İngilizce bilen kimse olmayan öğrencilerin özyeterlik algısı diğer gruptaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 15

Ailede İngilizce bilen olup olmama açısından İngilizce özyeterlik algısı ön ve son uygulama puanlarının ANOVA sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Kısmi² eta</i>
Denekler arası						
Aile	8259,21	1	8259,21	12,06	,001	,028
Hata	290469,88	424	685,07			
Denekler içi						
Özyeterlik	40167,51	1	40167,51	202,79	,000	,324
Özyeterlik*Aile	628,17	1	628,17	3,17	,076	,007
Hata	83982,80	424	198,07			

Tablo 15 İngilizce özyeterlik algısının ailede İngilizce bilen üye olup olmaması değişkeni bakımından incelenmesi için yürütülen karışık desen varyans analizi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin özyeterlik algısı puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür [$F_{(1, 424)} = 202,79$; $p = ,000 < .05$; $d = 0,324$]. Ailede İngilizce bilen üye olması değişkeni dikkate alındığında da farklı kategorilerde olan öğrencilerin ön ve son uygulama puan ortalamaları arasında fark bulunmuştur [$F_{(1, 424)} = 12,06$; $p = ,001 < .05$; $d = ,028$]. Ancak ailede İngilizce bilen olup olmaması ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin özyeterlik algı düzeyi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1, 424)} = 3,17$; $p = ,076 > .05$; $d = ,007$]. Ulaşılan bulgu, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hazırlık sınıfı uygulamalarından ve ailede İngilizce bilen olup olmamasından bağımsız olarak arttığı düşünülebilir.

İlk dört alt probleme ilişkin ilk aşama bulgularının tümü incelendiğinde öğrencilerin İngilizce hazırlık programı uygulamaları başında ve sonunda İngilizce özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum hazırlık programı uygulamalarının algılanan özyeterliği artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı durum okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt boyutlarının hepsinde geçerlidir. Ancak program uygulamaları başında ve sonunda alınan puanların farkları incelendiğinde, hazırlık programı uygulamalarının okuma ve dinleme gibi dili anlamaya yönelik becerilere dair özyeterlik algısına daha fazla katkıda bulunduğu

görülmüştür. Program uygulamalarının konuşma ve yazma gibi dili üretmeye yönelik becerilerde özyeterlik algısını daha az etkilemiştir.

Hazırlık programı uygulamaları sonunda farklı kurlarda bulunan tüm öğrencilerin özyeterlik algı düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. En fazla artış A1 kurunda gerçekleşmiştir. Ancak farklı kurlarda bulunmanın tekrarlı ölçümler faktörlerinin İngilizce özyeterlik algısı üzerindeki ortak etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Yani hazırlık programı uygulamaları farklı kurlardaki öğrencilerin özyeterlik algısını benzer şekilde etkilemiştir. Mezun olunan lise türü için de benzer bir durum söz konusudur. Ortalama puanlar, tüm lise türlerinden mezun olan öğrencilerin sene sonunda İngilizce özyeterlik algısında gözle görülür bir artışın meydana geldiğini göstermiştir. En yüksek artış ise ‘diğer’ olarak kodlanmış ve çoğunluğunu askeri okullardan geçiş yapmış öğrencilerin oluşturduğu grupta gerçekleşmiştir. Ancak farklı liselerden mezun olmuş olmanın program öncesinde ve sonunda İngilizce özyeterlik algısı üzerinde ortak etkileri bulunmamaktadır. Hazırlık programı uygulamaları sonunda farklı sürelerde İngilizce eğitimi almış öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Hazırlık sınıfında görülen bir yıllık eğitimin bu artışta etkili olduğu düşünülebilir. Her iki uygulamada da en yüksek özyeterlik algısına sahip olan grup İngilizceyi 10 yıl ve üstü süredir öğrenmekte olan öğrencilerdir. Ancak program sonunda en az artış yine bu grupta gerçekleşmiştir. Bu durum İngilizce öğrenme süresi ve özyeterlik algısı arasında olumlu bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak uzun süre İngilizce eğitimi almış öğrencilerin özyeterlik algısının yerleştiği ve bunu artırmanın diğer gruplara oranla daha zor olduğu da düşünülebilir. Yurtdışında bulunan öğrencilerin sayısı bulunmayanlardan çok daha az olsa da İngilizce özyeterlik algıları her iki uygulamada da daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca her iki gruptaki öğrencilerin algıladıkları özyeterlikleri program sonunda artış göstermiştir. Ancak yurtdışında bulunmanın ve hazırlık sınıfı programı uygulamalarının bu artış üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. İngilizceyi günlük hayatlarında kullandıklarını belirten öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeyi ön ve son uygulamada İngilizceyi kısmen kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilerden dikkate değer oranda yüksek bulunmuştur. Fakat bu durumun hazırlık programı sonunda gerçekleşen artış üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı dili günlük

yaşamda kullanma durumundan bağımsız olarak artış göstermiştir. Son olarak, ailesinde İngilizce bilen olan ve olmayan öğrencilerin hepsinin İngilizce özyeterlik algısında bu durumdan bağımsız olarak artış meydana gelmiştir. Dikkat çeken nokta ise ailesinde İngilizce bilen olmayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik seviyesinin her iki uygulamada da diğer gruptan daha yüksek olmasıdır.

4.2. Araştırmanın İkinci Aşamasıyla İlgili Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi “*Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?*” şeklindedir. İlgili alt probleme yönelik elde edilen bulgular, özyeterlik algısına etki eden kaynaklar temel kategorileri bağlamında incelenmiştir. Bu incelemenin ilk aşamada elde edilen bulguları daha iyi açıklayabileceği ve tamamlayabileceği düşünülmüştür.

4.2.1. Doğrudan Deneyimler

Öğrenci görüşlerine göre İngilizce özyeterlik algısını etkileyen doğrudan deneyimler “*çaba*” (f=881), “*hazırlık programının özellikleri*” (f=726) ve “*bireysel özellikler*” (f=66) olarak sınıflanmıştır.

4.2.1.1. Çaba

Öğrencilerin görüşleri çabanın kendi içinde *olumlu* ve *olumsuz* olarak ayrılabilmesine işaret etmiştir.

Olumlu

Tablo 16’da görüldüğü gibi olumlu çaba, *İngilizceyi günlük hayatına dâhil etme çabası*, *öğretim programı kapsamında rol ve sorumluluk üstlenme çabası* ve *çaba gösterip başarılı olma* olarak üç boyuta ayrılmıştır.

Tablo 16
Çaba ile ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>İngilizce günlük hayata dâhil etme</i>	457	66,2	İngilizceyi günlük hayatında kullanmama	40	20,9
Eğlence amaçlı (dizi ve film izleme, müzik dinleme, internet, bilgisayar oyunları, akıllı tel. uyg., elektronik aletlerin dilini değiştirme vb.)	136	29,8	İngilizce sadece mecbur kaldığında kullanma	10	5,2
Basit iletişim gerektiren durumlar	113	24,7	Yetersiz çaba gösterme	83	43,5
Yabancılarla iletişim kurma	111	24,3	Çaba gösterip başarısız olma	58	30,4
Her durumda kullanma	48	10,5			
Arkadaşlarıyla sohbet etme	27	5,9			
Yurt dışında kullanma	22	4,8			
<i>Öğretim programı kapsamında rol ve sorumluluk üstlenme</i>	169	24,5			
Ders çalışma / tekrar yapma	43	25,4			
Kelime çalışmaları	40	23,7			
Okuma çalışmaları	33	19,5			
Derse katılım	21	12,4			
Yazma çalışmaları	9	5,3			
Ek materyal edinme	8	4,7			
Çeviri yapma	7	4,1			
Tedtalk vb. videolar izleme	5	3,0			
Not tutma	2	1,2			
Eksik yönlerini belirleme	1	0,6			
<i>Çaba gösterip başarılı olma</i>	64	9,3			
<i>Toplam</i>	690	78,3	<i>Toplam</i>	191	21,7

İngilizceyi Günlük Hayata Dâhil Etme Çabası

Olumlu yeterli çaba gösteren öğrencilerin çoğu, *İngilizceyi en çok günlük hayatlarına dâhil etmişlerdir* ($f=457$). *İngilizceyi günlük hayatlarına dâhil etme çabası* içinde yer alan öğrenci görüşleri, *eğlence amaçlı* ($f=136$), *basit iletişim gerektiren*

durumlar (f=113), yabancılarla iletişim kurma (f=111), her durumda kullanmaya çalışma (f=48), arkadaşlarıyla sohbet etme (f=27) ve yurt dışında kullanma (f=22) olarak belirlenmiştir.

İngilizceyi günlük hayatlarına dâhil etme çabası içinde yer alan öğrenci bildirimleri, bu çabanın büyük oranda eğlence amaçlı (dizi ve film izleme, müzik dinleme, internet, bilgisayar oyunları, akıllı telefon uygulamaları, elektronik aletlerin dilini değiştirme vb.) (f=136) olduğunu göstermiştir.

“Yabancı dizi izleyerek günlük kullanılan kelime gruplarını daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. İngilizceyi konuşurken duygu ve tonlamalara bu sayede daha dikkat ediyorum.” [Ö241]

“Oynadığım bilgisayar oyunları kelime dağarcığımı geliştiriyor.” [Ö213]

“Uluslararası oyunlarda takımım ile hep İngilizce konuştum.” [Ö356]

“Kullandığım elektronik eşyaların dilini İngilizceye çevirip hayatımda yer edinmesini sağladım.” [Ö170]

Öğrencilerin açıklamaları, onların eğlence amaçlı yaptıkları etkinlikleri İngilizce yürüttüklerini ve bunun sonucunda daha fazla kelime öğrendiklerini ya da konuşma pratiği yaptıklarını gösterebilir. Yanı sıra, öğrencilere göre İngilizceyi günlük yaşama dâhil etmenin diğer bir yolu da yer-yön sorma, sipariş verme, alışveriş yapma gibi basit iletişim gerektiren durumlardır (f=113).

“Günlük her şeyde kullanıyorum. Alışverişte, internette bir şeyler okurken kolaylık sağlıyor.” [Ö26]

“Yer yön bulmam gerektiğinde, bazı kılavuzlarda ve insanlara yardım etmede.” (Ö41)

“Kendimi tanıtmam gerektiğinde, yer-yön ve mekân sormada, bir kafeye gittiğimde rahatlıkla konuşabilirim.” (Ö227)

Öğrencilerin basit iletişim gerektiren durumlarda İngilizceyi günlük hayatlarına dâhil etme çabaları, onların bu durumlarda kendilerini test etmelerine ve dili kullanabildiğini görmelerine yardımcı olan doğrudan deneyimler olarak görülebilir. Böylelikle İngilizce öğrenenlerin algılanan özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarına dâhil etme yollarından bir diğeri de yabancılarla iletişim kurmadır (f=111).

“Aynı odada kaldığımız yabancılarla İngilizce konuşmaya çalıştım.”
[Ö288]

“Ulaşabileceğim birçok platformdan anadili İngilizce olan arkadaşlar edindim ve günlük konuşmalara girerek daha rahat ve doğal bir İngilizce geliştirdim.” [Ö312]

Açıklamalar, öğrencilerin internet üzerinden yabancı veya ana dili İngilizce olan arkadaşlar edinerek sözlü ve yazılı iletişim kurmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ek olarak, gerçek hayatta erişebilecekleri yabancılarla iletişime geçerek İngilizceyi kullanmaktadırlar. Yabancılarla iletişim kurma da özyeterlik açısından önemli doğrudan deneyimler olarak nitelenebilir. Benzer şekilde bir grup öğrenci de *İngilizceyi her türlü durumda kullanma* (f=48) çabası içinde olduklarını belirtmiştir:

“Her durumda Türkçeyi kullanabildiğim gibi İngilizceyi de kullanabilirim.” [Ö56]

“Evde bir şey yaparken yaptığım işi kendi kendime İngilizce anlattım.”
[Ö70]

İngilizceyi günlük hayatlarına arkadaşlarıyla *İngilizce sohbet etme* (f=27) yoluyla dâhil ettiklerini bildiren öğrenciler de bulunmaktadır: Bu yol, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri açısından önemli görülebilir.

“Arkadaşlarımla İngilizce konuşarak günlük hayatta pratiklik kazanmaya çalıştım.” [Ö173]

“Oda arkadaşlarımla İngilizce iletişim kurmaya çalıştım.” (Ö393)

“Arkadaşlarım ile günlük hayatta bir saat İngilizce konuşma yaptık.”
(Ö404)

Öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarına dâhil etme yollarından sonuncusu, *yurtdışında kullanmadır* (f=22). Yurt dışında kullanma da öğrencilerin kendilerine İngilizceyi kullanıp kullanamadıkları konusunda geribildirim sağlayabilir. Bu durum, algılanan olumlu özyeterlik algılarının oluşumuna destek olabilir.

“Çok etkin olmasa da İngilizceyi şu an günlük yaşamımda kısmen kullanıyorum. Yurtdışına tatile veya herhangi bir nedenden dolayı gidersem kullanabiliyorum.” [Ö330]

“Farklı bir ülkeye gittiğimde iletişim kurarken.” [Ö106]

“Yabancı bir ülkeye seyahate gittiğimde veya bir şey okuyup yazdığımında.” [Ö146]

Öğretim Programı Kapsamında Rol ve Sorumluluk Üstlenme

Öğrencilerin açıklamaları öğretim programı kapsamında rol ve sorumluluk üstlenme başlığı altında *ders çalışma / tekrar yapma* (f=43), *kelime çalışmaları yapma* (f=40), *okuma çalışmaları yapma* (f=33), *derse katılma* (f=21), *yazma çalışmaları yapma* (f=9), *ek materyal edinme* (f=8), *çeviri yapma* (f=7), *Tedtalk vb. videolar izleme* (f=5), *not tutma* (f=2) ve *eksik yönlerini belirleme* (f=1) olarak belirlenmiştir.

Ders çalışma ve tekrar yapma (f=43) öğrencilerin öğretim programı kapsamında üstlendikleri rol ve sorumlulukların en önde gelenidir. Bu konuda Ö202'nin: “*Okuldan sonra sürekli ve düzenli olarak çalıştım.*” biçimindeki ifadesi önemli görülebilir. Benzer şekilde *kelime çalışmaları yapma* (f=40) da çabanın önemli göstergesidir:

“*Bütün yıl boyunca öğrendiğim tüm kelimelerin olduğu kendime sözlük benzeri bir şey yaptım.*” [Ö72]

“*Kelimeler üzerine bir kutu hazırladım. Her gün öğrendiğimiz kelimeleri bu kutuya attım ve tekrar ettim.*” [Ö344]

Açıklamalar, ders çalışma ve tekrar etmenin bir başka görünümü olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde Ö36'nın “*3. seviyeden başlayarak birçok İngilizce kitap okudum. Şu anda 5. seviyeyi gayet iyi anlayabiliyorum.*” açıklaması da öğrencilerin, çabanın olumlu bir yönü olarak değerlendirilen okuma çalışmaları (f=33) yaptıklarının ve okuma alışkanlığını İngilizce dilinde sürdürmeye çalıştıklarının bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Sıralanan etkinliklerin yanı sıra bazı öğrenciler, *derse katılımı* (f=21) da önemli görmüşlerdir:

“*Bazı derslerde sıkılıyor olmama rağmen yine de derse katılmaya çalışarak eğlenceli hale getirmeye çalıştım.*” [Ö260]

“*Speaking derslerinde hatalarım olacağını bildiğim halde derslere katıldım.*” [Ö151]

Yapılan açıklamalar, öğrencilerin ders içinde sıkılmalarına ve söz aldıklarında hata yapma ihtimalleri olmasına rağmen derslere aktif katılım göstermeye çalıştıklarına işaret etmektedir. Yanı sıra öğrenciler serbest zamanlarında *yazma* (f=9) *çalışmaları* da yapmışlardır. Nitekim Ö120'nin: “*İngilizce roman ve şiirler yazmaya çalıştım, bence pek fena değillerdi.*” biçiminde dile getirdiği düşünceleri, dili öğrenme çabasının bir

yansıması olarak görülebilir. Yazma çalışmaları yapan öğrencilerin yanı sıra *ek materyal edinme* (f=8) ve *çeviri yapma* (f=7) da gösterilen diğer çabalar arasındadır:

“Main Course ve diğer dersler için ayrıca bir kitap aldım. Günlük tekrardan sonra bu aldığım kitaptan alıştırma yaptım.” [Ö344]

“Gün içinde duyduğum karmaşık cümleleri acaba bunu nasıl İngilizceye çeviririm diyerek kendi kendime çevirmeye çalıştım.” [Ö53]

Öğretim programı kapsamında rol ve sorumluluk üstlenmede çaba gösterilen diğer konular olan *Tedtalk benzeri videolar izleme* (f=5), *not tutma* (f=2) ve *eksik yönlerini belirlemeye* (f=1) ilişkin öğrenci ifadeleri de aşağıdaki gibidir:

“Günlük konuşmalarla ilgili videolar ve Tedtalklar izledim. Bunlar sayesinde Monthly 5'de kendimi daha güzel ifade edebildim. Konuşmaya zevk alarak katıldım, korkarak değil.” [Ö201]

“Kelimeleri öğrenirken örnek cümlelerde kullanarak pekiştirmek. Çalışma masama önemli konularla ilgili küçük notlar aldım. Yemek yerken bile dikkatimi çekiyor ve bakıyorum.” [Ö209]

“Öncelikle eksik yönlerimi belirleyip onlar üzerine yoğunlaştım. Dersler öncesi ve sonrası gerekenleri yaptım. Kelime öğrenme, kurduğum cümleleri hep bir adım zorlaştırarak yapmaya gayret ettim.” [Ö332]

Çaba Gösterip Başarılı Olma

Tablo 17, öğrencilerin çabaya ilişkin olumlu bildirimlerinin (f=690) olumsuz bildirimlerden (f=191) daha çok olduğunu göstermektedir. Bu durum, özyeterlik algısını yükseltmede gösterilen çabanın sonuçlarını olumlu olarak görmenin önemini ortaya koyabilir. Gösterdikleri çabalar karşısında başarılı olduğunu (f=64) bildiren *“Yaptığım etkinliklerin çoğundan karşılığını aldığımı düşünüyorum.” [Ö181]* gibi öğrenci açıklamaları, algılanan İngilizce özyeterliği olumlu etkilediği söylenebilir. Öğrenciler çoğunlukla herhangi bir konuda çaba gösterdiklerinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Yanı sıra kelime çalışmaları ya da çeviri yaparken başarı sergilediğini bildiren az sayıda öğrenci de bulunmaktadır.

Öğrencilerin çaba gösterip başarılı olduklarına ilişkin açıklamaları, özyeterlik ve emek, sebat, zaman gibi etmenler arasındaki ilişkiye de ışık tutabilecek niteliktedir. Yeterli çabaya ilişkin olumlu bildirimler, genellikle öğrencilerin çeşitli yöntemler aracılığıyla İngilizceyi günlük hayatlarında kullanmaya çalıştıklarına işaret etmektedir.

İngilizce dizi ve film izleyerek, müzik dinleyip, oyun oynayarak dinleme becerilerini ve kelime dağarcıklarını artıran öğrenciler, çeşitli seviyelerde iletişim gerektiren durumlarda İngilizce kullanmaya çalışarak konuşma pratiği de yapmaktadırlar. Teknoloji kullanımı ise hem dili günlük hayata dâhil etmede hem de anadili İngilizce olan insanlarla iletişime geçmede önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, derslere aktif katılım sağlayarak ve ek materyaller edinip düzenli ders çalışarak çaba sarf eden öğrenciler, bu çabalarının sonucunda genellikle başarı gösterdiklerini belirtmektedirler. Dili kullanmak için çeşitli inisiyatiflerde bulunup başarılı olunduğu sonucuna ulaşmak öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısını yükselttiği biçiminde yorumlanabilir.

Olumsuz

Olumlu ve yeterli çaba içinde gösterdikleri çaba karşısında başarılı olduklarını (f=64) bildiren öğrencilerin yanı sıra olumsuz çaba içinde çaba göstermelerine rağmen başarısız olduklarını (f=58) bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Yetersiz çaba gösterme, çabanın olumsuz başlığı altındaki bildirimlerin %=43,5'ini oluşturmaktadır. Bu kapsamda *İngilizceyi günlük hayatında kullanmama* (f=40) ve *sadece mecbur kaldığında kullanma* (f=10) çabanın dikkat çeken olumsuz bildirimleri arasındadır.

Çaba sarf etmeye dair olumsuz bildirimde bulunan öğrencilerin çoğunluğu *yeterince çaba sarf etmediğini* (f=83) belirtmiştir. Aşağıdaki ifadeler bu duruma örnek oluşturabilir:

“İngilizcede her derste kendimi yetersiz buluyorum. Yeterince zaman ve çaba harcamıyorum çünkü kendi başıma yapınca çok zorlanıyorum ve dersi bırakıyorum.” [Ö398]

“Kendimi speakingde de yetersiz hissediyorum. Yeterince çabalamadığım için yetersizim. Hazırlık yılımı iyi değerlendirdiğimi düşünmüyorum.” [Ö155]

Öğrenciler ifadelerinde İngilizce öğrenmedeki genel başarısızlıklarında gereken çabayı göstermemenin payı olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak *çaba gösterip başarısız olan* (f=58) öğrenci açıklamaları da bulunmaktadır:

“Çok film ve dizi izlememe rağmen konuşma ve konuşulanı anlama konusunda kendimi başarısız buluyorum.” [Ö336]

“Yabancı dizi izliyorum ama gelişmiyor. Kitap okuyorum ama hazırlığı geçemiyorum.” [Ö52]

“Kelimleri ezberlemeye ve öğrenmeye çalıştım ama aradan zaman geçtikçe öğrendiğim birçok kelimeyi unuttuğumu fark ettim.” [Ö339]

Açıklamalar, öğrencilerin dinleme, okuma ve kelime çalışmaları yapmalarına rağmen başarısız olduklarını gösterebilir. Bunların yanı sıra Ö5’in “Kursa gittim, yeterli değildi. Başarısız yaptılar.” açıklaması da az da olsa bazı öğrencilerin okul derslerine ek olarak İngilizce kursuna gittiğini fakat başarısız olduklarını göstermiştir.

İngilizceyi günlük hayatta kullanmama (f=40) da çabanın olumsuz yönünü oluşturmuştur. Ek olarak İngilizceyi sadece mecbur kaldığında kullanmaya (f=10) ilişkin “Rahatlıkla değil de zorda kaldığımda idare ederim. Genelde kötü şartlar altında mecbur kalırsam kullanabilirim.” [Ö206] biçimindeki açıklamalar da dikkat çekmektedir.

Yetersiz çabaya ilişkin açıklamalar, öğrencilerin gerekli başarıyı yakalamak için zaman ve emek harcamadığının farkında olduğuna işaret ediyor olabilir. Çaba gösterip başarısız olduğunu belirten öğrenciler ise verimli çalışma yöntemlerini bilmiyor olabilirler. İngilizceyi günlük hayatta kullanmamak ya da sadece mecbur kalındığında kullanmak düşük özyeterlik algısının sonucu olabilir. Yanı sıra çabaya dair 690 olumlu bildirimin karşısında 191 olumsuz bildirim bulunması öğrencilerin başarıyı bireysel çalışmalarına; başarısızlıkları ise bazı dış faktörlere atfettikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.2. Hazırlık Programının Özellikleri

Öğrencilerin görüşleri *hazırlık programının özelliklerine* ilişkin bulguları da ortaya koymuştur. Analizler, hazırlık programının özelliklerinin kendi içinde *olumlu* ve *olumsuz* olarak ayrılabilmesine işaret etmiştir.

Tablo 17

Hazırlık programının özellikleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Eğitim Durumları</i>	296	93,7	<i>Eğitim Durumları</i>	205	50,0
Üretime dayalı uygulamalı etkinlikler	192	60,8	Zor/sıkıcı/gereksiz vb. etkinlikler	25	6,1
Dili anlama etkinlikleri	75	23,7	Dili anlama etkinlikleri	57	13,9
Oyunlar	24	7,6	Uygulamaya yönelik olmayan etkinlikler	62	15,1
Fiziksel koşullar	5	1,6	Ezbere dayalı sistem	5	1,2
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	8	2,5	Ders materyalleri	7	1,7
Sınavlar	8	2,5	Fiziksel koşullar	49	12,0
<i>Diğer</i>	12	3,8	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	3	0,7
Konuşma kulübü	4	1,3	Sınavlar	3	0,7
Eğitim dilinin İngilizce olması	6	1,9	<i>Diğer</i>	202	49,3
Öğrencileri gruplama	2	0,6	<i>Ders dışı etkinlik ve olanakların olmaması</i>	177	43,2
			Özyeterlik açısından olumsuz etki yarattığı düşüncesi	51	12,5
			Özyeterlik açısından etki yaratmadığı düşüncesi	126	30,7
			Derste Türkçe kullanılması	2	0,6
			Derse devam zorunluluğu	10	2,4
			Yetersiz ders saati	10	2,4
			Fazla ders saati	3	0,7
<i>Toplam</i>	316	43,53	<i>Toplam</i>	410	56,47

Olumlu

Hazırlık programının *olumlu* özellikleri kendi içinde *eğitim durumları*, *ölçme ve değerlendirme* ve *diğer* olmak üzere üç ayrı başlık altında ele alınmıştır.

Eğitim Durumları

Öğrencilerin açıklamaları *eğitim durumları* başlığı altında *üretime dayalı uygulamalı etkinlikler* ($f=192$), *dili anlama etkinlikleri* ($f=75$), *oyunlar* ($f=24$) ve *fiziksel*

koşullar (f=5) olarak incelenmiştir. Üretime dayalı uygulamalı etkinlikler özellikle sunum yapma gibi konuşma becerisine yönelik ders içi etkinlikleri içermektedir:

“Presentation ve tasks. Çünkü sınıftaki sunumlar heyecanımızı ve toplum karşısındaki duruşumuzu o kadar değiştirdi ki kendimize güvenimizin arttığı gibi İngilizcemiz de gelişti.” [Ö12]

“Gruplar halinde hazırladığımız sunumlarla kendimi geliştirdiğimi, özgüven kazandığımı düşünüyorum.” [Ö21]

“Speaking dersleri için yaptığımız task ve presentationlar konuşma konusunda oldukça gelişmemi sağladı.” [Ö154]

“Münakaşa gibi konuşma alıştırmaları özgüvenimi artırdı.” [Ö161]

Dili konuşarak üretmeye yönelik bu etkinliklerin öğrencilere topluluk önünde İngilizce konuşma deneyimi sağladığı söylenebilir. Yanı sıra Ö5’in *“Writing portfoliom [yeterli hissetmemi sağladı.]”* ifadesi yazma çalışmaları aracılığıyla dil üretiminin de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılı bir ürün ortaya koymaları öğrendiklerini somutlaştırmaya yardımcı olmaktadır:

“Yazma etkinliklerinde kendimi başarılı buluyorum. Türkçe ifade edemeyeceğim yazıları artık paragraf olarak yazabilirim.” [Ö12]

“Writing dersinde yazdığımız essayler hatalarımızı görmemiz için yeterli etkinliklerdi. Çünkü hata yapıp doğrusunu öğrenince daha iyi öğrenmiş oluyoruz.” [Ö67]

“Eskiden bir paragraf bile yazamazken şimdi bir konu hakkında düşüncelerimi uzun uzun anlatabiliyorum.” [Ö284]

Üretime dayalı uygulamalı bu etkinlikler öğrencilere hem ders içinde hem de günlük hayatta uygulama fırsatı vererek algılanan özyeterliğe katkıda bulunan etmenler arasında görülebilir:

“Writing dersleri. Çünkü etkinlikleri yaparken konuşuluyor aynı zamanda yazı yazılıyor. Kendimi her konuda ilerlemiş hissettirdi.” [Ö42]

“Writing ve Speaking etkinlikleri. Bu dersleri günlük hayatımda daha çok kullanıyorum.” [Ö170]

“Listening-Speaking dersinde yaptıklarımız İngilizceyi daha çok günlük yaşamda rahat ve etkili kullanmamda faydalı oldu.” [Ö173]

“Yazdığımız yazılar ve okuduğumuz metinler daha yeterli hissetmemizi sağladı çünkü yazı yazarken ve okuduğumuz metinlerde kelime öğrenip onlarla cümle kurduk.” [Ö178]

Dili anlama etkinlikleri (f=75) genellikle dinleme ve okuma becerilerini gerektiren ders içi etkinlikleri içermektedir. Dinleme ve okuma parçalarını anlayıp, takip eden alıştırmaları başarılı şekilde tamamlayan öğrencilerin özyeterlik algısının olumlu etkilendiği söylenebilir:

“İngilizce makale okuduğumda eskiye göre daha çok şey anlıyorum ve kendimi başarılı hissediyorum.” [Ö37]

“İngilizce metinleri okuyup önemli noktalara göre soru-cevap yapmakta kendimi başarılı buluyorum.” [Ö53]

“Derslerde izletilen TEDtalklar ve gün geçtikçe o insanları anlamak kesinlikle güzeldi.” [Ö81]

“Dinleme. Video ve dizi izlerken anladığımda kendimi başarılı buluyorum.” [Ö194]

“Kelime oyunları daha fazla ve yeterli derecede anlamamı sağladı.” [Ö384] ve “Kahoot oyunu çok işime yaradı.” [Ö196] gibi ifadeler de derste oynanan eğitimsel ve çevrimiçi oyunların (f=24) öğrenciler tarafından özyeterlik açısından olumlu olarak değerlendirilen çalışmalar olduğu görülmüştür.

Fiziksel koşullara (f=5) ilişkin öğrenci açıklamaları da dersliklerde projeksiyon cihazı ve ses sistemi kullanılmasıyla derslerin etkililiğinin arttığı düşünülebilir. Ancak fiziksel koşullara ilişkin olumlu görüşlerin sayıca azlığı dikkat çekmektedir.

“Sınıfta projeksiyon cihazının olması görsel takip açısından fayda sağladı.” [Ö67]

“Ses sistemi sayesinde listeningler verimli geçti.” [Ö285]

Hazırlık programının özelliklerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde algılanan özyeterliğe en çok katkıda bulunan faktörün üretime dayalı uygulamalı etkinlikler olduğu görülmektedir. Öğrenciler çeşitli konuşma ve yazma etkinlikleri aracılığıyla bilgilerini uyguladıkları ürünler ortaya koymuşlardır. Bu da öğrendiklerini somutlaştırmaya yardımcı olabilir. İngilizceyi anlamaya ve öğrendiklerini ders içinde ve günlük hayatta kullanmaya yönelik etkinlikler algılanan özyeterliğe katkıda da bulunabilir.

Ölçme ve Değerlendirme

Hazırlık programının özelliklerine ilişkin olumlu görüş belirten öğrenciler, *sınavların* (f=8) özyeterlik algısına katkıda bulunduğunu da bildirmişlerdir. Öğrencilerin “*Çok ders olması ve quiz, monthly etc olması bu yıl disipline etti.*” [Ö121] gibi ifadelerinden fazla sayıda aylık ve kısa sınav olmasının öğrencilere ders çalışma alışkanlığı kazandırdığı söylenebilir. Ö245’in “*Konuşma sınavında karşımdaki kişi ile kendimi kıyaslayıp İngilizce mi geliştirmeye çalıştım.*” ifadesi de konuşma sınavlarının öğrencilere dil becerilerini diğerleriyle kıyaslama ve değerlendirme fırsatı verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer

Hazırlık programının *diğer* özelliklerinden kabul edilen *konuşma kulübünün* (f=4), Ö269’un “*Speaking Club biraz faydasını gösterdi.*” biçimindeki ifadesinden ders dışı etkinlik olarak öğrencilerin algılanan özyeterliliğine katkıda bulunduğunu gösterebilir.

Eğitim dilinin İngilizce olması (f=6) da derslerde Türkçenin minimum seviyede tutulmaya çalışılması bazı öğrenciler tarafından olumlu görülmüştür:

“Sürekli yabancı dil ile ilişkili olmamız ve dile maruz kalmamız bizi iyi bir noktaya getirdi.” [Ö113]

“Bana göre hazırlık sınıfı çok yeterli değildi ama her gün İngilizce konuşmanın etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum.” [Ö221]

İfadeler, hazırlık programında eğitim dilinin İngilizce olmasıyla öğrencilerin dili kullanmak zorunda olmalarının ve dile maruz kalma oranının artmasıyla öğrencilerin özyeterlik algısının geliştiği düşünülebilir. Eğitim dilinin İngilizce olması, dilin kullanımını yaygınlaştırarak öğrencilere öğrendiklerini uygulamaya imkân vermekte ve özyeterlik algısına katkı sağlamaktadır denilebilir.

Öğrencilerin görüşlerine göre İngilizce özyeterlik algısına olumlu etki eden son etmen *öğrencilerin gruplanmasıdır* (f=2). Bildirim sayısı az olsa dahi, Ö338’in “*Kendi İngilizce seviyemdeki insanlarla aynı sınıfta olarak daha kolay öğrendim.*” ifadesinden anlaşıldığı üzere öğrenciler kendileri ile benzer seviyede olan öğrencilerle aynı sınıfta olmanın özyeterlik algılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum model alma yoluyla sosyal öğrenmenin özyeterlik algısı üzerindeki etkisine işaret ediyor olabilir.

Olumsuz

Hazırlık programının olumsuz özellikleri de kendi içinde *eğitim durumları*, *ölçme ve değerlendirme* ve *diğer* olarak ayrılmıştır.

Eğitim Durumları

Öğrencilerin açıklamaları hazırlık programının olumsuz özelliklerinin *eğitim durumları* altında uygulamaya yönelik olmayan etkinlikler (f=62), dili anlama etkinlikleri (f=57), fiziksel koşullar (f=49), zor, sıkıcı, gereksiz vb. etkinlikler (f=25), ders materyalleri (f=7) ve ezbere dayalı sistem (f=5) olduğunu göstermiştir.

Hazırlık programının özelliklerine dair olumsuz görüş belirten öğrenciler, uygulamaya yönelik olmayan etkinliklere (f=62) değinmişlerdir. Konuşma becerisine yönelik uygulamaların yetersiz olduğuna yönelik görüşleri dikkat çekmektedir:

“Yetersiz hissediyorum çünkü yeteri kadar konuşmuyoruz.” [Ö8]

“Listening-Speaking derslerinde speaking yapmaktan çok listening etkinliği yaptık. Keşke daha fazla speaking yapabilseydik.” [Ö238]

“Yeterince pratik yapmadığımdan hala konuşma dilinde bildiğim kelimeleri dahi anlayamıyorum.” [Ö240]

“Kendimi yetersiz hissediyorum. Yeteri kadar pratik yapılmıyor. Özellikle Speakingde sürekli uygulama dersi olması gerekiyor.” [Ö334]

Konuşma becerisine yönelik uygulamaların yetersizliğinin yanı sıra dinleme ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin de uygulamalı olmadığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. Aşağıdaki ifadeler buna örnek oluşturabilir:

“Dinlemeye yönelik sınıfta çok az ve pasif şeyler yapıyoruz. Bu yüzden kendimi listening konusunda çok fazla yeterli hissetmiyorum.” [Ö201]

“Writingde daha fazla essay ve paragraf yazabilirdik.” [Ö204]

Dili anlamaya yönelik etkinliklerin (f=57) verimsiz olduğuna dair öğrenci görüşleri ise özellikle ders içindeki dinleme etkilerine yöneliktir. Bu durum öğrencilerin duyduklarını anlamada sıkıntılar yaşadığına işaret edebilir:

“Listeninglerde kendimi çok yetersiz hissediyordum çünkü sadece söz olduğu ve görsel bir obje olmadığı ve konu ilgimi çekmediği için anlasam da konuya konsantre olamıyordum.” [Ö192]

“Dinleme etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünmüyorum. En azından benim için dinlediğimi anlamamı geliştirmede. Olmasın tabii ki demiyorum fakat daha ilgi çekici ve farklı konularda olması daha yararlı olacaktır. Diğer türlü dikkat dağınıklığı oluyor.” [Ö301]

“Bazı konuşmalarda çok hızlı cevap veriliyor ve aksanlı konuşuyorlar. Anlamakta güçlük çekiyorum.” [Ö327]

“Kendimi Reading-Writing derslerinde yetersiz görüyorum. Bazen okuduğum metinle alakalı sorular karmaşık geliyor. Anlayamadığım için yanlış cevaplar veriyorum.” [Ö122]

Öğrencilerin açıklamaları, dinleme çalışmalarında kullanılan materyallerin ilgi çekici olmasını, konu çeşitliliği içermesini ve hız açısından öğrenci düzeyine uygun olmasını önemsediklerini gösterebilir. Yanı sıra Ö122 anlama sorularının karmaşıklığından söz ederek bir bakıma bu soruların öğrenci düzeyine uygun olmadığına dikkat çekmektedir. Bulgular, söz konusu özellikleri içermeyen dinleme materyallerinin kullanıldığını ve öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıklarını gösterebilir.

Fiziki koşullara (f=49) dair bildirimler, özellikle sınıf mevcutlarının yüksek olmasının algılanan özyeterliliği olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kalabalık sınıfların hem öğrencilerin derse aktif katılımını engellediği, hem de öğretmenlerin öğrencilerle yeteri kadar ilgilenememesine sebep olduğu söylenebilir:

“Hiçbiri yeterli hissettirmedi. Bu kadar çok öğrenciyle yeterlilik sağlayamazsınız.” [Ö294]

“Sınıfların kalabalık olması beni çok olumsuz etkiledi. Eğer daha az kişi olsaydık herkes daha aktif bir şekilde derse katılırdı.” [Ö284]

Derslik ve binaların da özyeterlilik algısını olumsuz etkilediği örnek ifadelerden görülebilir:

“Olanak yok zaten. Sınıflar çağ dışı. Fazla öğrenci var ve sıralar rahat değil. Hoparlör sistemi yeni yeni iyileşti. Tuvaletler berbat. Bina kötü, konteynırda ders mi işlenir?” [Ö293]

“Sınıflardaki internet bağlantısı çok yavaş ve bize sürekli zaman kaybettirdi.” [Ö333]

Binaların bakımsızlığı, dersliklerin yetersiz havalandırma ve ışıklandırma sistemine sahip olması öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Yavaş internet bağlantısı ise

ders akışını bozmuş olabilir. Fiziksel ortamdan kaynaklanan bu gibi engeller öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir ve özyeterlik algısını olumlu yönde desteklemeyebilir.

Öğrenciler tarafından *zor, sıkıcı, gereksiz vb.* olarak değerlendirilen ($f=25$) etkinlikler de algılanan özyeterliği olumsuz etkileyebilir. Öğrenme görevinin zor, sıkıcı ve gereksiz algılanması görevin yerine getirilmemesine ya da başaramayacağına dair bir inanç geliştirip görevin tamamlanmamasına neden olabilir.

“Reading çünkü reading konuları uzun ve sıkıcı. İlgimi çekmiyor.” [Ö35]

“Reading-Writing derslerinde kendimi yetersiz hissettim çünkü bazı okuma parçalarının ve yazdığımız writing parçaları için kompleks içerik istenmesi beni yetersiz hissettirdi.” [Ö114]

“Speaking derslerinde kendimi yetersiz hissettim. Çünkü konuşmamız için verilen konuların sıkıcı olduğunu düşündüğümden derslere çok katılamadım.” [Ö242]

“[Yetersiz hissettim] çünkü gramer konuları hem sıkıcı hem de zor geliyor.” [Ö255]

Algılanan özyeterliği olumsuz etkileyen bir diğer faktör de *ders materyalleridir* ($f=7$). Ders materyallerinden kitaplar, öğrenciler tarafından bazı konularda yetersiz ve içerdiği etkinlikler de gereksiz görülmüştür:

“Açıkçası daha iyi bir Reading kitabını tercih ederdim. Şu an kullandığımız Q Skills kitabı bazı konularda yetersiz.” [Ö10]

“Kullandığımız kitapların etkinlikleri biraz saçma olduğundan bu durum beni olumsuz etkiledi.” [Ö240]

Bazı öğrencilere göre ders içi etkinliklerin hatırlama basamağında yürütülüyor olması diğer bir deyişle *ezbere dayalı sistem* ($f=5$) algılanan özyeterliği olumsuz etkilemektedir. Dili kullandırmaya yönelik etkinliklerin eksikliğinin öğrencileri bilinçli ders tekrarı yapmaktansa ezbere yönelttiği bunun da kalıcı öğrenme gerçekleştirmediği için bir süre sonra ezber edilen kelime veya konuların unutulmasına yol yol açtığı ileri sürülebilir:

“Hiçbir ders pratikte yeterli hissetmemi sağlamadı çünkü ezbere dayalı eğitim gördüğümüzü düşünüyorum.” [Ö355]

“Çalışmamız ve ezberlememiz gereken çok fazla kalıp görüyoruz. Ezberleyemediğim ya da unuttuğum zaman kendimi çok yetersiz hissediyorum.” [Ö366]

Ölçme ve Değerlendirme

Bazı öğrencilere göre *sınavlar* ($f=3$) özyeterlik algısına olumsuz etki de edebilmektedir. *“Quizler. Çok zor ve ezbere dayalı olduğunu düşünüyorum ve düşük not almam kendimi yetersiz hissettiriyor.” [Ö277]* gibi benzeri öğrenci görüşlerinden özellikle sınavlarda başarısız olmanın kendilerini yetersiz hissettirdiği anlaşılmaktadır. Değerlendirme etkinliklerinde hatırlama basamağından öteye geçilememesi de İngilizce özyeterlik algısını olumsuz etkiliyor olabilir.

Diğer

Hazırlık programının olumsuz özelliklerinden en önemlisi *ders dışı etkinlik ve olanakların* olmamasıdır. Hazırlık programının bu özelliği, bazı öğrenciler tarafından ($f=51$) algıladıkları özyeterliği olumsuz etkilediği; bazı öğrenciler tarafından ($f=126$) da olumlu ya da olumsuz herhangi bir şekilde algılanan özyeterliği etkilemediği biçiminde değerlendirilmiştir:

“Olanakların geniş olmadığını ve yardımcı olmadığını düşünüyorum.” [Ö19]

“Konuşma kulüplerinin sınırlı sayıda ve zamanda yapılması pratik İngilizcenin gelişimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” [Ö136]

“Dersler dışında bir olanak yok. Derslerden ibaret olması algımı olumsuz etkiledi.” [Ö188]

Öğrencilerin görüşleri, hazırlık programının kendilerine yeterli ders dışı herhangi bir etkinlik ya da olanak sunmadığını gösterebilir. Yanı sıra ders dışı etkinlik ve olanak olmamasından etkilenmediğini ($f=126$) bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Ö312’ün *“Dersler dışında herhangi bir olanak ya da sınırlılık İngilizce yeterlik algımı etkilemedi.”* ifadesi bu duruma örnek oluşturabilir.

Hazırlık sınıfı öğrencileri belli bir saate kadar derslere devam etmek zorundadırlar. Derse devam etme sınırını aşan öğrenciler ders başarılarından bağımsız olarak sınıf tekrarı yapmaktadır. *Derse devam zorunluluğunun* ($f=10$) öğrenciler

tarafından özyeterlik algısına olumsuz etki ettiği belirtilmiştir. Bunun ana sebebinin mecburiyetten derse gelen öğrencilerin dersle ilgilenmeyip ders akışını bozabilecek davranışlar sergilemesi olabilir. Bu durum da diğer öğrencilerin motivasyonunu düşürüyor olabilir:

“Devamsızlık olması bence sıkıntı çünkü sırf devamsızlığı fazla diye derse gelenler oldukça fazla. Derse gelip sıkılıp dersle ilgilenmemek veya telefonla oynamakla derse gelmemenin hiçbir farkı yok. Devamsızlık olmasa ama ders ve konulardan sorumlu olsak herkes geçebilmek ve bir şeyler öğrenmek için gelir ve daha yararlı olur.” [Ö326]

Öğrenciler tarafından konuşma ve dinleme dersinin haftalık ders saatinin diğer derslere kıyasla az olmasının ($f=10$) algılanan özyeterliği olumsuz etkilediği de dile getirilmiştir. Öğrenciler haftada dört saat işlenen konuşma ve dinleme dersi kapsamında yeteri kadar uygulama yapma fırsatı bulamıyor olabilirler:

“Speaking dersinin az olması konuşmamın daha da çok gelişmesinin önüne geçti.” [Ö142]

“Listening-Speaking de okul çok yetersiz maalesef, sadece 4 saat var.” [Ö264]

“Speaking ders sayısı çok az ve dinlemede kendimi eksik görüyorum.” [Ö394]

Bazı öğrencilere göre konuşma ve dinleme dersinin ders saati az görülmekle birlikte, bazı öğrenciler de haftalık toplam ders saatinin fazla olmasını ($f=3$) eleştirmişlerdir.

“Ders saatleri çok fazla bu yüzden dolu dolu ders işlenmiyor. Gereksiz yere okula geldiğim çok oldu. Bu beni olumsuz etkiledi, daha kolay sıkıldım ve yorulmamı sağladı.” [Ö258]

Ö258’in açıklaması, ders saatini doldurmak için İngilizcenin etkin kullanımına hizmet etmeyen etkinliklere yer verildiğine işaret ediyor olabilir.

Öğrencilere göre eğitim dilinin İngilizce olması ve dile maruz kalma İngilizce özyeterlik algısına katkıda bulunurken; iki öğrenciye göre *derslerde Türkçe kullanılması* ($f=2$) olumsuz etki de yaratmaktadır:

“Bir hoca derslerde Türkçe düşünmeye teşvik ediyor ve bu şekilde öğretiyor. Bu beni geriye götürdü ve yazarken hatta konuşurken bile Türkçe düşünmeye başladım. Etkinlik yaparken bile Türkçe cümleleri

çevirmemizi isteyerek ders anlatıyor. Bence bu oldukça olumsuz. Bazı konuları Türkçe düşünmeden yapamıyorum.” [Ö81]

Her ne kadar yabancı dil öğretiminde anadil kullanımının faydalı olabileceği yönünde görüşler olsa da öğrencinin açıklamasından da görüleceği üzere derslerde sürekli Türkçe düşünmeye teşvik edilme ve çeviri gibi geleneksel yöntemlerin kullanılması algılanan özyeterliliği olumsuz etkiliyor olabilir.

Özetle hazırlık programının özellikleri altında ele alınabilecek toplam 726 açıklama belirlenmiştir. Bu açıklamaların 316’sı (%43,53) olumlu, 410’u (%56,47) olumsuzdur. Bulgular, öğrenciler tarafından hazırlık programının özelliklerinin algılanan özyeterliliği geliştirme açısından olumlu görülmediği biçiminde değerlendirilebilir. Ancak programın temel öğelerinden *eğitim durumları* ögesine yönelik 296 olumlu görüş, 205 ise olumsuz görüşün yer alması, öğrenciler tarafından programın eğitim durumları ögesinin özyeterlik açısından olumlu görüldüğü biçiminde ele alınabilir. Üstelik olumlu görüşlerin %93,7’si eğitim durumlarının algılanan özyeterlik açısından katkılarına yöneliktir.

Ders dışı etkinlik ve olanaklarının olmaması ($f=177$) öğrenciler tarafından hazırlık programının öne çıkan olumsuz özelliklerinden biridir. Bu sıklık, olumsuz görüşlerin %43,2’sini oluşturmaktadır. Hazırlık programının bu özelliği, algılanan özyeterlik açısından bazı öğrencileri olumsuz etkilerken, bazılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilememiştir.

4.2.1.3. Bireysel Özellikler

Öğrencilerin yazılı açıklamaları, doğrudan deneyimlerde bireysel özelliklerin de rolü olduğunu göstermiştir. Analizler, bireysel özelliklerin *olumlu* ve *olumsuz* olduğunu göstermiştir.

Olumlu

Tablo 18’de görüldüğü gibi *olumlu* bireysel özellikler; *geçmiş öğrenmeler*, *yetenek* ve *dil öğrenmeye ilişkin inanç* biçimindedir.

Tablo 18

Bireysel özelliklerle ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Geçmiş öğrenmeler	6	17,6	Geçmiş öğrenmeler	4	12,5
Yetenek	4	11,8	Unutkanlık, dikkat dağınıklığı vb.	28	87,5
Dil öğrenmeye ilişkin inanç	24	70,6			
<i>Toplam</i>	<i>34</i>	<i>51,5</i>	<i>Toplam</i>	<i>32</i>	<i>48,5</i>

Geçmiş öğrenmelere (f=6) dair bildirimler, öğrencilerin üniversite hazırlık programına başlamadan önce aldıkları İngilizce eğitiminin etkilerini gösteriyor olabilir. Öğrencilerin önceki öğrenmeleri sayesinde hazırlık programında zorlanmadıkları ve hazırlık programının geçmiş öğrenmeleri sağlamlaştırdığı da söylenebilir. Bildirimler incelendiğinde geçmiş öğrenmelerin uygulamadan ziyade dilbilgisi çalışmalarına yönelik olduğu görülebilir:

“Kelime bilgim vardı zaten, onları daha iyi kullanmayı öğrendim.”
[Ö58]

“Main Course dersinde yeterli hissettim çünkü bugüne kadar aldığım İngilizce eğitimi pratikten çok dilbilgisi ağırlıklıydı.” [Ö251]

“Main Courseda yetkinim çünkü ilkokuldan beri gramer öğreniyoruz.”
[Ö334]

Yetenekle (f=4) ilgili görüşler de öğrencilerin özellikle dilbilgisi kullanımını gerektiren alanlara daha yatkın olduğunu gösterebilir. Ö119’un “Main Course dersi gramer konularında Reading ve Speakinge göre daha yetenekli olduğum için yeterli hissetmemi sağladı.” ifadesinde bu durum görülebilir. Benzer bir başka ifade ise “Main Course dersi kendimi daha yeterli hissetmemi sağladı çünkü teknik konularda daha başarılı olduğumu düşünüyorum.” [Ö299] şeklindedir. Öğrencilerin kendilerini dilbilgisi gerektiren çalışmalarda daha yetenekli olarak görmesi geçmiş öğrenmelerle de ilgili olabilir. İlk ve orta öğretimde dilbilgisi etkinlikleriyle daha fazla karşılaşan öğrenciler, bu tarz etkinliklerin doğasını daha iyi biliyor ve bu nedenle daha yetenekli olduklarını düşünüyor olabilirler.

İngilizce öğrenmeye ilişkin inanca (f=24) yönelik ifadeler ise öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesini daha önemli buldukları şeklinde yorumlanabilir:

“Listening-Speaking dersi etkinlikleri çünkü İngilizcenin büyük bir yüzdesinin konuşmak ve dinlemek olduğunu düşünüyorum. Ayrıca en gerekli kısmı karşılıklı konuşmadan yazışmanın bir anlamı yok.” [Ö73]

“Listening-Speaking dersleri yeterli hissetmemi sağladı çünkü dilin konuşularak gelişeceğine inanıyorum. Gramer bilgisinden çok buna ihtiyacım vardı.” [Ö149]

“Speaking-Listening çünkü dizi izlemeyi ve müzik dinlemeyi seviyorum. Ayrıca dilin dinleyerek daha çok öğrenileceğine inanıyorum.” [Ö236]

Olumsuz

Olumsuz bireysel özellikler öğrenciler tarafından; geçmiş öğrenmeler ve unutkanlık, dikkat dağınıklığı vb. olmak üzere iki temel etmenle tanımlanmıştır. Geçmiş öğrenmeler (f=4) özyeterlik algısını olumlu etkilediği kadar olumsuz da olabilmektedir. Bu durum hazırlık programı öncesinde alınan İngilizce eğitiminin uygulamaya yönelik olmamasından kaynaklanabilir. Hazırlık programı kapsamında farklı türde etkinlik ve derslerle karşılaşılması da bunu doğrular niteliktedir:

“Kendimi hep rahatsız hissediyorum çünkü 20 yaşına geldik hemen hemen ve hala konuşamıyoruz. İlkokulda, ortaokulda ve lisede şu anda aldığımız eğitimi almış olmamız gerekirdi ki şu an bir şeyler yapabilelim.” [Ö144]

“Reading derslerinde kendimi yetersiz hissetmiştim çünkü daha önce bu tarz bir ders görmemişim.” [Ö312]

Unutkanlık ve dikkat dağınıklığı benzeri özelliklere dair ifadeler bireysel özelliklerin içindeki olumsuz öğrenci bildirimlerinin %87,5’ini oluşturmaktadır. Ö20’ye ait olan “Yeni kelime öğrenme süreçleri beni çok zorladı. Somutlaştırıp hafızamda tutamıyorum.” ifadeden öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini bilmediği; Ö1’e ait “Uzun metinleri İngilizce okumak benim için zor ve sıkıcı, dikkatim çabuk dağılıyor.” ifadesinden ise derslere karşı güdülenmede sorunlar yaşandığı söylenebilir. “İlk dönem sınıf çok ciddiydi, ondan kendimi rahat hissetmiyorum. İkinci dönem de sınıf biraz gevşek, odaklanamıyorum.” [Ö281] ve “Kendimi her zaman dilbilgisi

kurallarında eksik hissetmişimdir. Nedeni ise çok çabuk unutmam.” [Ö112] gibi ifadeler ise öğrencilerin bu durumu kontrol edemeyecekleri birtakım faktörlere atfettiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Dolaylı Yaşantılar

Yapılan analizler, dolaylı yaşantılar içinde değerlendirilebilecek öğrenci görüşlerinin daha çok *örnek alma* ile ilgili olduğunu göstermiştir.

4.2.2.1. Örnek Alma

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrenci görüşleri, *örnek almanın olumlu, olumsuz ve diğer* yönlerine işaret etmiştir.

Tablo 19
Örnek alma ile ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Diğer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Örnek alınan kişiler</i>			<i>Örnek alınan kişiler</i>			Sınıf arkadaşlarının başarı veya başarısızlıklarından etkilenmeme	157	100,0
Sınıf arkadaşları	144	53,0	Sınıf arkadaşları	220	49,3			
Öğretmenler	70	25,7	Öğretmenler	30	6,7			
Aile üyeleri	47	17,3	Yok	196	44,0			
Diğer (tanınmış kişiler vs.)	11	4,0						
<i>Toplam</i>	<i>272</i>	<i>31,1</i>	<i>Toplam</i>	<i>446</i>	<i>51,0</i>		<i>157</i>	<i>17,9</i>

Olumlu

İngilizce özyeterlik algısını *örnek alma* yoluyla olumlu etkileyen dolaylı yaşantılar *örnek alınan kişiler* (f=272) olarak belirlenmiştir. *Örnek alınan kişilerin* %53’ünü *sınıf arkadaşları* oluşturmaktadır:

“Başarılı arkadaşlarımı görünce çalışma isteğim artıyordu. Bir an önce akıcı bir şekilde İngilizce konuşmak istiyordum.” [Ö51]

“Başarılı ve çalışan arkadaşlarım benim de çalışma ve kendimi geliştirme isteğimi artırdılar.” [Ö95]

“Sınıf arkadaşlarımla hemen hemen aynı seviyede olmamız onların başarılı olduğu konularda onlar yapabiliyorsa ben de yaparım algısı oluşturdu.” [Ö173]

“Başarılı olduklarında oluşan rekabet ortamı sayesinde hırslandım, çalışmalarım hızlandı.” [Ö16]

Arkadaşlarını örnek aldığını belirten öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde en çok arkadaşlarının başarısının örnek alındığı görülmektedir. Sınıf arkadaşlarının başarılı olmasından olumlu etkilenen öğrenciler, onlar gibi başarmak isteyip daha çok çalışmış olabilirler. Benzer şekilde sınıf arkadaşlarıyla kendisini karşılaştıran öğrenci ifadeleri de dikkat çekmektedir. Buna göre kendisiyle benzer dil becerilerine sahip öğrencilerle aynı sınıfta olmanın model almayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Sınıf arkadaşlarının başarılı olmasının rekabet ortamı yarattığını ve bunun kendi çalışmalarını olumlu etkilediğini belirten öğrencilerin yanı sıra yardımlaşma ve işbirlikli öğrenmeye dair ifadelerde bulunan öğrenciler de mevcuttur. Ö72'nin *“Grup çalışmalarında yardımlaşma ve dayanışma oldu hep, olumlu etkiledi beni.”* ifadesi başarılı sınıf arkadaşlarına sahip olmanın öğrencileri farklı şekillerde güdülediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler (f=70) de diğer örnek alınan kişiler arasındadır. Öğretmenlerin başarılı, azimli ve disiplinli olma gibi özelliklerinin öğrenciler tarafından örnek alındığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin ana dili İngilizce olmayan insanların azimli ve disiplinli bir şekilde çalışıp başarılı olmalarından olumlu etkilendiklerini gösteriyor olabilir:

“Bazı öğretmenlerimi örnek aldım. Azmini, çabasını ve bu işe gerçekten ilgili olması beni çok etkiledi ve bu yönlerini ister istemez örnek aldım...” [Ö36]

“Öğretmenlerimi. Onlara bakarak tecrübelerinden yararlanmak isterim. Çok başarıları var ve ilham verici.” [Ö399]

Öğretmenlerinin dil becerilerini örnek aldığını belirten *“Hazırlık sınıfındaki hocaların akıcı ve düzgün bir şekilde İngilizce konuşmalarını örnek aldım.” [Ö366]* gibi ifadeler, model alınan kişinin model alana benzerliğinden ziyade davranışta yetkin olmasının daha önemli olabileceğine işaret ediyor olabilir.

Aile üyelerinin (f=47) ise çeşitli özelliklerinin örnek alındığı görülmektedir. Bunlar arasında İngilizce iletişim kurabilme ve İngilizce öğrenirken karşılaşılan

zorluklar karşısında pes etmeme dikkat çekmektedir. Yanı sıra öğrencilerin aile üyelerini yakından gözlemlediği ve onların dil öğrenirken yaptıkları hatalardan ders çıkarmaya çalıştıkları yorumu da yapılabilir:

“Babam ve ablam. Babam İngilizce konusunda çok sıkıntı çekmişti ama ablam ise hep içli dışlı idi. O yüzden ablamı örnek aldım. Onun yanlışlarını görüp aynı yanlışları yapmamaya çalıştım.” [Ö246]

“Abim. Azmini ve kararlılığını. İlk sınavlarında düşük almasına rağmen azimli çalışması sonucu çok akıcı konuşması ve girdiği tüm İngilizce sınavlarında üstün başarı sergilemesi.” [Ö367]

Örnek alınan diğer kişiler ($f=11$) ise genel olarak İngilizce bilgisi yüksek olan tanıdıklar, ünlü kişiler ve dizi-film karakterleridir. Bu kişilerin özellikle İngilizce telaffuzları ve İngilizceyi kullanırken takındıkları olumlu tavır örnek alınmaktadır:

“...Çevremde iyi konuşan herkesi örnek alıyorum. Kendine güvenleri olumlu etkiliyor.” [Ö122]

“Yabancı ünlülerin konuşmalarını kendime örnek aldım. Konuşmalarındaki telaffuzlarını, rahatlıklarını ve bazılarının tane tane konuşarak anlaşılır olmalarını örnek almaya çalıştım...” [Ö339]

Örnek almanın İngilizce özyeterlik algısını dolaylı yaşantılar yoluyla olumlu etkilediği görülmektedir. Öğrenciler yakın çevrelerinde bulunan aile üyeleri, sınıf arkadaşları ve öğretmenler gibi kişileri daha çok örnek almaktadırlar. Sınıf arkadaşları gibi benzer modellerin başarılı olması öğrencileri daha fazla çalışmaya güdüleyebilir. Bu kişilerin başarılı olmaları öğrencilere kendilerinin de İngilizce öğrenmede başarıyı yakalayabileceklerini düşündürebilir. Özellikle İngilizce kullanmada daha yetkin görülen öğretmen gibi modellerin ise dil becerileri ve çalışma yöntemlerinin örnek alındığı söylenebilir. İngilizce öğrenirken karşılaşılabilecek zorluklar karşısında yılmadan çalışmaya devam etmek de en çok örnek alınan özellikler arasındadır.

Olumsuz

İngilizce özyeterlik algısını örnek alma yoluyla olumsuz etkileyen dolaylı yaşantılar örnek alınan kişiler ($f=250$) olarak ortaya çıkmıştır. İngilizce özyeterlik algısını olumsuz etkileyen örnek alınan kişilerin başında ise sınıf arkadaşları ($f=220$) gelmektedir. Sınıf arkadaşlarının başarılarından olumsuz etkilendiğine dair görüş

belirten öğrenciler, sınıf arkadaşlarının başarılarının kendilerinde umutsuzluk, karamsarlık gibi duygulara yol açtığını dile getirmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir:

“Başarılı olmaları beni tamamen umutsuzluğa ve beraberinde başarısızlığa sürükledi.” [Ö176]

“Çok iyi İngilizce konuşan, bilen arkadaşlarım olduğu için kendimi hep küçümsedim ve bu durum benim derslerime olumsuz yansıdı.” [Ö218]

Benzer şekilde sınıf arkadaşlarının başarısızlıklarının da öğrencilerin özyeterlik algısını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ö124’ün *“Benden çok çalışıp başarısız olan arkadaşlarım. Bilmiyorum, çalışsam bile yapamayacakmışım gibi geliyor.”* ifadesinden kendilerine benzer modellerin başarısız olduğunu görmenin özyeterlik algısına olumsuz yansıdığı anlaşılabılır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarının başarı ve başarısızlıklarından olumsuz etkilenmeleri, aynı sınıftaki öğrencilerin farklı dil yetkinliğine sahip olmalarından kaynaklanabilir:

“Sınıfların doğru karıştığını düşünmüyorum. Seviyesi daha iyi olanlar var ve benim İngilizce temelim kötü olduğu için bana zor gelen etkinliklere insanlar çok kolay deyince moralim bozuluyor.” [Ö289]

“Sınıfta asıl kuru bulunduğu kurun üzerinde olan arkadaşlar kendimi yetersiz hissetmeme neden oldu ve motivasyonumu düşürdü.” [Ö376]

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin aynı sınıfta olmasının özellikle dil seviyesi diğerlerinden düşük olanları olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretmenler (f=30) de dolaylı yaşantılar aracılığıyla özyeterlik algısını olumsuz etkileyebilmektedir. İfadeler incelendiğinde öğretmenlerin konuşma süresinin öğrencilerden fazla olması, öğrencilerin işlenen kavramları anlayıp anlamadığının kontrolünün yapılmaması ve kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısını olumsuz yönde etkilemektedir yorumu yapılabilir:

“Öğretmenlerin çoğunlukla kendilerinin konuşması ve farklılık yaratacak etkinliklerin azlığı benim motivasyonumu bozuyor.” [Ö46]

“Örneğin hazırlık dersine giren bir hocanın zorunluluktan İngilizce konuşup anlayıp anlamadığımı dahi sorgulamaması tabii ki olumsuz etkiliyor.” [Ö176]

“Dersler benim ihtiyacım olandan ziyade lise ve ilkokuldaki gibi karmaşık bir düzende alıştırma üzerinden işlendiği için kendimi sınırlanmış hissettim.” [Ö129]

Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı da özyeterlik algısına olumsuz etkide bulunuyor olabilir. Ö100’ün *“Bazı öğretmenlerin ders esnasında yaptığı olumsuz davranışlar İngilizceden soğumamı sağladığı için başarısız olacağımı düşündüm.”* ifadesi öğretmenlerin olumsuz tutumunun öğrenci özyeterlik algısı üzerindeki etkisine işaret ediyor olabilir.

Anadili İngilizce olmayan öğretmenler ve öğretmenlerin yetersiz dil becerileri de İngilizce özyeterlik algısına öğretmenler iyi birer dil modeli olmadığı için olumsuz etkide bulunuyor olabilir. Aşağıdaki ifadeler buna örnek oluşturabilir:

“Öğretmenlerin dile hâkim olması benim için önemli. Herkes hata yapabilir ya da bir şeyler unutabilir ama bunun çok sık tekrarlanması benim şevkimi kırıyor.” [Ö216]

“Speaking dersleri yetersiz hissettirdi. Konuşma becerisinin kendi anadilini konuştuğumuz insanlarla iletişim kurarak gelişeceğini düşünmüyorum.” [Ö332]

Çevrelerinde İngilizce bilen kimse bulunmadığını ve bu nedenle İngilizce öğrenirken örnek alabileceği kimsenin olmadığını belirten öğrenci görüşleri (f=196) uygun model eksikliğinin dil öğrenmede bir sınırlılık olduğuna işaret ediyor olabilir:

“Hiç kimseyi örnek almadım. Tanıdığım iyi İngilizce bilen birisi yok.” [Ö355]

“Çevremde İngilizce eğitim gören kimse yoktu.” [Ö407]

Ö394’ün *“Örnek almak bence kıskançlıktır. Sadece yaptığının daha iyisini yapmak istedim. Kendim öğrenmek istedim.”* şeklindeki ifadesi ise öğrencilerin model alma yoluyla öğrenmeye karşı olumsuz tutum içinde olduğunu gösteriyor olabilir.

İngilizce özyeterlik algısını dolaylı yaşantılar yoluyla olumsuz etkileyen tüm faktörler incelendiğinde öğrencilerin çevrelerinde uygun dil modellerinin olmamasının bir sınırlılık olduğu söylenebilir. Var olan modeller içinden ise sınıf arkadaşları ve öğretmenler olumsuz etkide bulunmaktadır. Öğretmenlerin derse ve öğrenciye karşı olan tutumu ile örnek alınabilecek dil becerilerine sahip olmamaları da özyeterlik algısına olumsuz etki ediyor olabilir.

Diğer

Sınıf arkadaşlarının başarı veya başarısızlıklarından etkilenmediğini belirten ifadeler de *sınıf arkadaşlarının başarı veya başarısızlıklarından etkilenmeme* (f=157) biçiminde incelenmiştir. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının başarı ya da başarısızlıklarından etkilenmediklerini dile getirdikleri için, bu ifadeler olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmemiştir. İfadelerin sık tekrarlanması dikkat çekicidir:

“Başkalarının başarılarından veya başarısızlıklarından etkilenen bir karakterim olmadığı için etkilenmedim.” [Ö112]

“Beni sınıf arkadaşlarımdan ne yaptığı değil kendi ne yaptığını ilgilendiriyor. Onların başarı veya başarısızlıkları beni etkilemedi.” [Ö162]

“Açıkçası her koyun kendi bacağından asılır. Beni etkilemediler.” [Ö182]

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; başkalarının başarı ya da başarısızlıklarından etkilenmemenin, karakter özellikleriyle, başkalarının ne yaptığından çok kendilerinin ne yaptığıyla ve kültürel faktörlerle (Her koyun kendi bacağından asılır.) ilişkilendirildiği görülmüştür.

4.2.3. Sözel İkna

Yapılan analizler, sözel ikna içinde değerlendirilebilecek öğrenci görüşlerinin daha çok söylemlerle ilgili olduğunu göstermiştir.

4.2.3.1. Söylemler

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerine göre İngilizce özyeterlik algısını *sözel ikna* yoluyla etkileyen faktörler *söylemler* altında *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Olumlu öğrenci görüşleri kendi içinde *olumlu söylemlerde bulunan kişiler* (f=315) ve *olumsuz söylemler* (f=8) olarak ayrılmıştır. Aynı şekilde olumsuz öğrenci görüşleri de *olumsuz söylemlerde bulunan kişiler* (f=61) ve *olumlu söylemler* (f=8) olarak gruplanmıştır. *Diğer* ise öğrenciler tarafından özyeterlik algısına olumlu veya olumsuz etki etmediği bildirilen faktörleri (f=428) içermiştir.

Tablo 20
Söylemler ile ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Diğer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kişiler</i>	315	97,5	<i>Kişiler</i>	61	88,4	<i>Kişiler</i>	376	87,8
Öğretmenler	165	51,1	Öğretmenler	36	52,2	Olumsuz söylemde bulunan yok	290	67,7
Arkadaşlar	21	6,5	Arkadaşlar	14	20,3	Olumlu söylemde bulunan yok	86	20,1
Aile üyeleri	129	39,9	Aile üyeleri	2	2,9	Öğretmenler	52	12,2
			Çevre	9	13,0	Teşvik eden ya da yeren söylemlerinin olmaması	48	11,2
<i>Olumsuz Söylemler</i>	8	2,5	<i>Olumlu Söylemler</i>	8	11,6	Olumlu veya olumsuz söylemlerinden etkilenmeme	4	1,0
<i>Toplam</i>	323	39,4	<i>Toplam</i>	69	8,4	<i>Toplam</i>	428	52,2

Olumlu

Çevreden gelen teşvik edici söylemler, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısına sözel ikna kaynağı yoluyla olumlu etkide bulunmaktadır. Olumlu söylemlerde bulunan kişilerin başında *öğretmenler* ($f=165$) gelmektedir:

“Derste çekinmeden utanmadan her soruyu sorabileceğimizi söylemeleri ve yanırları normal ve iyimser karşılayıp açıklamaları beni rahat hissettirdi ve geliştirdi.” [Ö87]

“Bir hata yaptığımızda bunu yapman çok normal, daha yeni öğreniyorsun gibi cesaretlendirici sözler sene boyunca beni hep iyi hissettirdi.” [Ö329]

Yukarıdaki ifadeler öğretmenlerin söylemleri aracılığıyla güvenli bir öğrenme ortamı yarattığına işaret ediyor olabilir. Öğrencilerin olumsuz duygulara yol açmayan, güvenli bir öğrenme ortamında olduklarını hissetmeleri özyeterlik algısını olumlu etkileyebilir. Öğrenci ifadeleri, öğretmenlerden işitilen olumlu ve teşvik edici söylemlerin bu duruma katkısını göstermektedir. Öğretmenler sözel ifadeler aracılığıyla hata yapmanın normal olduğu mesajını iletmişlerdir. Hata yapınca öğretmenlerinin ve

sınıf arkadaşlarının gözünde kötü duruma düşmeyeceğini bilen öğrenciler kendilerini güvende hissetmiş ve bu da özyeterlik algısını desteklemiş olabilir.

Ö235'in "*Ders içinde verdiğim cevaplarda İngilizce yaptıkları güzel dönüşler beni daha çok derse teşvik ediyor ve heveslendiriyor.*" ifadesi ise öğretmenlerin ders esnasında verdikleri sözel pekiştireçleri ve geri bildirimlerin öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırarak özyeterlik algısı üzerinde etkili olabileceğini gösterebilir. Bulgu aynı zamanda hazırlık programının olumlu özellikleri arasında da görülebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini izlemesi ve bildirmesi de algılanan özyeterliği olumlu yönde etkilemektedir:

"İlk dönemdeki sınıf hocam çok iyi çalıştığımı ilk geldiğim günden bu yana gelişme gösterdiğimi söyleyip hatta özel ders alıp almadığımı sormuştu ve çok hoşuma gidip beni daha çok heveslendirmişti." [Ö235]

"Öğretmenlerimizin dönem başından sonuna kadar geçen sürede gözlemleri bizim olumlu yönde gelişmiş olmamız yönündeydi. Bizi her zaman desteklediler." [Ö308]

Benzer şekilde, öğretmenlerin etkinlikler esnasında ipuçları vermesi de öğrencileri doğru cevaba yönelterek başarı hissini yaşatmaktadır:

"Soru sorduklarında bazen anlamıyorum, umutsuzluğa kapılıyorum ama soruyu hocalar anlayabileceğim gibi anlatarak ve yardım ederek sorunca hem cevaplayabiliyorum hem de kendimi daha iyi hissediyorum." [Ö77]

İngilizcenin öneminin vurgulanması da öğrencileri çaba sarf etmeye teşvik eden olumlu söylemler arasında yer almaktadır. "*Daha çok hocalarım. Herkes yapabilir ve şuandaki dünyada İngilizce bir zorunluluk haline geldi gibi söylemleri etkiledi.*" [Ö203] ifadesi bu duruma örnek oluşturabilir.

Aile üyeleri (f=129) de algılanan özyeterliğe olumlu söylemlerde bulunarak katkı sağlamaktadırlar. Öğrencilerin yetenek, zekâ, çalışkanlık gibi bireysel özelliklerinin övülmesinin özyeterlik algısı üzerinde olumlu etkide bulunduğu aşağıdaki ifadelerden anlaşılabilir:

"Annem ve öğretmenlerim en büyük destekçilerim. Çalışkan olduğumu ve başaracağımı söylemeleri benim azmime hep katkı sağladı." [Ö344]

“Ailem ve arkadaşlarım başarabileceğim yönünde olumlu dönütler verdiler. Kapasitemin yeterli olduğunu, gayet zeki olduğumu ve İngilizcenin kolay olduğunu söylediler.” [Ö173]

Ailenin İngilizce bilmenin gelecekte getirebileceği fırsatların ve kariyer olanaklarına etkisinin vurgulanması da öğrencilere İngilizcenin önemini hatırlatmakta ve teşvik etmektedir:

“Abim ve İngilizce öğretmenlerim gelecekte çok yardımcı olacağını, iyi bir iş bulmak için gerekli olduğunu söylüyorlar. Bu beni teşvik ediyor.” [Ö232]

“Ailem öğüt verdi. Artık İngilizcenin evrensel bir dil olduğunu belirtip yurtdışı imkanlar için gerekli olduğunu konuştuk.” [Ö372]

Aile üyelerinden gelen olumlu söylemler dışsal güdülenme aracılığıyla da özyeterlik algısına katkıda bulunabilir. Ö410’in “En çok babam teşvik etti. Başarırsam yurtdışına her istediğimde çıkmam için destek olacağını söyledi.” ve Ö107’nin “Babam hem manevi olarak destekledi hem de araba alacağını söyledi.” ifadeleri bu duruma örnek olabilir.

Arkadaşlar (f=21) ise daha ziyade sosyal karşılaştırma yoluyla olumlu söylemlerde bulunmuşlardır. Bu durum benzer modellerden gelen sözel iknanın özyeterlik algısı üzerindeki etkisini yansıtabilir:

“Daha önce hazırlık okuyan arkadaşlarım hazırlığın kolay olduğunu söyleyerek beni cesaretlendirdi.” [Ö274]

“Üst sınıfların kendileri başarabildiyse bizim de başarabileceğimizi söylemeleri beni etkiledi.” [Ö303]

Olumsuz söylemler (f=8) de tersi yaratarak kimi öğrencilerin motivasyonunu artırıp ve daha çok çaba göstermelerine yol açabilir. Olumsuz söylemler bazı öğrencileri teşvik etmekte ve özyeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir:

“Başaramayacağımı söyleyen insanlar benim daha da üstüne düşüp hırs yapmama sebep oldu.” [Ö247]

“Herkes başaramayacağımı söyledi. Bu beni daha fazla çalışmaya itti. Umarım sınıfı geçerim.” [Ö355]

Öğrencilerin olumlu yönde etkilendiği teşvik edici söylemlerin en çok öğretmenlerden geldiği görülmektedir. Bunu aile üyeleri ve arkadaşlar izlemektedir. Bu

durum gözlemlenen davranışı sergilemede yetkin kabul edilen modellerin daha inandırıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler tarafından öğretmenlerin İngilizceyi öğrenmiş yani başarılı olmuş modeller olarak kabul edildiği ve dile getirdikleri olumlu söylemlerin aile üyeleri veya arkadaşlarından daha etkili olduğu söylenebilir. Yanı sıra öğretmenlerin olumlu söylemlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumsuz olduğunu belirten öğrenci görüşlerinden fazla olması, hazırlık programının özelliklerinden biri olarak da kabul edilebilecek öğretmen faktörü açısından program uygulamalarının olumlu olduğunu düşündürebilir.

Olumsuz

Algılanan özyeterliği sözel ikna yoluyla etkileyen olumsuz söylemler en çok öğretmenlerden (f=36) gelmektedir. “*Bazı hocalar yetersiz olduğumuzu ve seneye yeniden hazırlık okumamız gerektiğini söylediler.*” [Ö40] gibi ifadeler öğretmenlerden gelen olumsuz söylemlerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisini yansıtabilir. Yanı sıra öğretmenlerin sınav ve not odaklı konuşmalar yapmasının öğrencilerin özyeterlik algısı üzerinde beklendiği şekilde olumlu bir etki yapmadığı görülmektedir:

“Sürekli sınav odaklı konuşmaları heves kırıcı oluyor. Öğrenmek için çabalıyorum, sınavdan iyi almak için değil. Okul fazla sınav odaklı.”
[Ö207]

“Mesela sınavlardan sonra düşük aldığımızda öğretmenlerin sınıfta kalacağımız ve bunları bilmeniz gerekiyor ile başlayan cümleleri İngilizceyi öğrenemeyeceğimi düşündürdü.” [Ö245]

Öğretmenlerin hataları düzeltme ve geri bildirim verme yöntemleri de öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısını olumsuz etkileyebilir. Ö41’in “*Öğretmenlerimin sınıf içinde konuşurken yaptığım hataları yerici bir biçimde bana söylemesi beni üzüyor ve derse katılımımı azaltıyor.*” ifadesi buna örnek olabilir.

Öğretmenlerin dışında arkadaşlarının olumsuz söylemleri (f=14) de öğrencilerin özyeterlik algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum aşağıdaki ifadelerden anlaşılabilir:

“Arkadaşım öğrenemeyeceğimi söyledi, ben de o kanaatte olduğum için derslere gelmemeye başladım.” [Ö294]

“Arkadaşlarım [olumsuz söylemde bulunuyor]. Tabii ki de kötü etkiliyor.” [Ö124]

Çevreden gelen olumsuz söylemler (f=9) de kaynağı kim olursa olsun olumsuz yönde telkinde bulunmanın öğrencilerin özyeterlik algısını etkileyebileceğini göstermektedir:

“Bazı söylemler yüzünden İngilizce öğrenmekten aylarca kaçtım ve korktum.” [Ö41]

“Sen nasıl yapacaksın, lisede dersleri dinlemiyordun zaten. İngilizceyi de sevmiyordun, yapamazsın dediler. Haklı buldum onları.” [Ö270]

Aile üyeleri çoğunlukla öğrencileri teşvik edici söylemlerde bulunsalar da *“Babam bari YDS sınavına gir, okulda geçeceğin yok dedi. Galiba haklı.” [Ö392]* benzeri olumsuz yönde yapılan az sayıda bildirime (f=2) rastlanmıştır.

Olumlu söylemler (f=8) ise yine ters etki yaparak algılanan özyeterliği olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Aşağıdaki ifadeler bu duruma örnek oluşturabilir:

“Herkes bana sen yaparsın dedi. Bu da çok iyi olmadı çünkü azim gücümü kırdı diyebiliriz.” [Ö248]

“Ablam bol bol konuşmamı ve dil okuluna gitmemi istedi. Ama söylemleri olumsuz etkiliyor.” [Ö296]

İngilizce özyeterlik algısına olumsuz etki eden söylemlerin genellikle öğretmenlerden geldiği görülmektedir. Öğretmenler İngilizce öğrenme konusunda yetkin kişiler olarak görüldükleri için bulundukları olumsuz telkinler öğrencileri daha fazla etkileyebilir. Arkadaşlar ve çevreden gelen genel olumsuz söylemler de özellikle öğrenci düşük özyeterlik algısına sahipse etkili olabilir.

Diğer

İngilizce özyeterlik algısını sözel ikna yoluyla etkileyebilecek ancak olumlu ya da olumsuz olarak tanımlanamayan faktörler ise *diğer* (f=428) başlığı altında toplanmıştır. Bunlardan en dikkat çeken *olumsuz söylemde bulunan kimse olmadığına* (f=290) dair ifadelerdir. Zaten başarılı oldukları için olumsuz söylemler işitmediklerini bildiren öğrencilerin yanı sıra işitseler bile etkilenmeyeceklerini, daha çok

çalışacaklarını ifade eden öğrenciler de vardır. Bu durum yüksek özyeterlik algısına işaret ediyor olabilir:

“Genelde söyleyen olmadı çünkü başaracağımdan çok eminler.” [Ö26]

“Kimse bana yapamazsın diyemez, derse de haddini bildiririm.” [Ö214]

“Olmadı, olsa da inat yapar daha sıkı çalışırdım.” [Ö260]

Olumlu söylemde bulunan kimse olmadığını ancak bundan etkilenmediğini (f=86) bildiren öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Birinin söylemesine gerek yok önemli olduğunu bilmek için.” [Ö33]

“Başka birinden duymam gerekmedi. Çevremi gözlemlediğimde öğrenebileceğimi kendim anladım.” [Ö56]

Ek olarak *“Öğretmenlerimin davranışlarının üzerimde kalıcı bir etki bırakmasına izin vermiyorum.” [Ö56]* gibi öğretmenlerin olumlu veya olumsuz söylemlerinden etkilenmediğini (f=4) bildiren öğrenci ifadeleri sayıca az da olsa dikkate değerdir. Ö378’in *“Öğretmenlerimden öğrenebileceğim konusunda bir teşvik görmedim ama öğrenemeyeceğimi de söylemediler.”* şeklindeki ifadesi gibi öğretmenlerin kendilerini teşvik eden ya da yeren söylemi olmadığını (f=48) bildiren öğrenciler de mevcuttur.

Özetle, öğrenci görüşleri, sözel ikna içinde ele alınan olumlu söylemlerde bulunan kişilerden biri olan öğretmenlerin, algılanan özyeterliği geliştirmede önemli etkilerinin olduğunu göstermiştir. Bu durum, hazırlık programında görev alacak öğretmenlerin öğrencilerle iletişim ve etkileşiminde öğretmenlik davranışlarını nasıl sergileyebileceklerine ilişkin ipuçları sunabilir.

4.2.4. Fizyolojik ve Duygusal Durum

Analizler, *dili kullanırken hissedilen duygulara* ilişkin öğrenci görüşlerinin fizyolojik ve duygusal durum içerisinde ele alınabileceğini göstermiştir.

4.2.4.1. Dili kullanırken hissedilen duygular

Dili kullanırken hissedilen duygular kendi içinde olumlu ve olumsuz olarak ele alınmıştır.

Tablo 21

Dili kullanırken hissedilen duygular ile ilgili öğrenci görüşlerinin dağılımı

<i>Olumlu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Olumlu Duygular</i>	222	80,4	<i>Olumsuz Duygular</i>	311	61,4
Mutlu, rahat vb. hissetme	198	71,7	Kaygılı, stresli vb. hissetme	311	61,4
Normal hissetme	24	8,7	<i>Olumsuz Hissetme Sebepleri</i>	179	35,4
<i>Olumlu Hissetme Sebepleri</i>	43	15,7	Eksik İngilizce bilgisi	76	15,0
Başarılı olma	34	12,4	Hata yapma korkusu	34	6,7
Gelişimini izleme	9	3,3	Hazırlıksız konuşması gerekmesi	24	4,8
			Kendini ve düşüncelerini ifade edememe korkusu	18	3,6
			Bireysel özellikler	15	2,9
			Alay edilme korkusu	6	1,2
			Kendi kendine yaptığı olumsuz telkinler	6	1,2
<i>Olumlu Tutum</i>	11	3,9	<i>Olumsuz Tutum</i>	16	3,2
Hazırlık programına karşı	9	3,1	Hazırlık programına karşı	13	2,6
Öğretmene karşı	2	0,8	İngilizceye karşı	3	0,6
<i>Toplam</i>	276	35,3	<i>Toplam</i>	506	64,7

Olumlu

Tablo 21’de görüldüğü gibi olumlu başlığı, *olumlu duygular* ($f=222$) ve *sebepleri* ($f=43$) ile *olumlu tutum* ($f=11$) olarak üçe ayrılmıştır.

Dili kullanırken olumlu duygular hissettiğini ($f=198$) belirten öğrenci görüşleri genellikle ‘*mutlu*’, ‘*rahat*’, ‘*özgüvenli*’, ‘*gururlu*’, ‘*havalı*’ gibi ifadeler içermektedir. Daha detaylı ifadelerden dikkat çekenler aşağıda sunulmuştur:

“Kendimi mutlu hissediyorum ve bunu yapamayanlardan farkım olduğunu hissediyorum.” [Ö26]

“Kendimi çok iyi hissediyorum. Garip gelebilir ama kendimi çok bilgili, kendini geliştirmiş biri gibi hissediyorum.” [Ö141]

“Kendimi her şeyi yapabilirmişim gibi hissediyorum. Çok yetenekli biriymişim gibi mutlu oluyorum.” [Ö323]

Normal hissettiğini (f=24) belirten öğrenci görüşleri de kaygı ve stres gibi duygular yaşamadıkları ve İngilizceyi günlük hayatlarının bir parçası olarak kabul ettikleri için olumlu olarak adlandırılabilir:

“Hayatımın bir parçası haline geldiği için normal hissediyorum.”
[Ö281]

“Gayet sıradan, kendi anadilimi konuşur gibi rahat hissediyor, duygularımı ve düşüncelerimi gerekli vurgularla konuşmama aktarıyorum.” [Ö312]

Öğrenciler çalışmalarının karşılığını aldıkları ve ikinci bir dili anlayıp iletişim kurabildikleri için olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, başarılı olma (f=34) olumlu hissetme sebepleri arasında ele alınabilir:

“Çok mutlu hissediyorum. Çalışmalarımın meyvesini aldığımı hissediyorum.” [Ö207]

“Kendimle gurur duyuyor ve mutlu hissediyorum çünkü dokuz senelik İngilizce öğrenme sürecinin ardından bunu başarabildiğimi görmek mutluluk verici.” [Ö278]

“O dili ve kültürü anlayıp yorumlayabildiğim için beni mutlu hissettiriyor.” [Ö332]

“Hepsi yeterli hissetmemi sağladı çünkü ben buraya beginner seviyesinde geldim ve şimdi ise iki level daha yükseldiğimi düşünüyorum.” [Ö369] ifadesi de hazırlık sınıfı eğitimi boyunca kendi gelişimini izlemenin (f=9) olumlu duygular hissedilmesinin diğer bir sebebi olduğunu gösterebilir.

“Listening ve Reading. Bu derslere severek geldiğimi hatırlıyorum. Dersi daha kolay takip ediyordum.” [Ö195] ifadesinden olumlu tutumun (f=11) hazırlık programına karşı sergilendiğinde algılanan özyeterliğe katkıda bulunduğu anlaşılabilir. Benzer şekilde Ö162’nin *“... başka bir neden ise MCI öğretmenimizin iyi olması olabilir. Öğretmeni sevmek, onun anlattığı şeyleri hazmetmede bence en önemli etken.”* ifadesi öğretmene karşı olan olumlu tutumun önemini göstermektedir.

Öğrenciler iletişim kurabildikleri ve çalışmaları sonucunda başarılı olduklarını gördükleri için İngilizceyi kullanırken olumlu duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Dili öğrenirken ve kullanırken olumlu duygular içinde olan öğrencilerin düşük seviyede

duyuşsal filtreye sahip olduğu ve bu sebeple daha fazla girdiyi daha rahat bir şekilde alabildikleri söylenebilir. Bu durum algılanan özyeterliğe olumlu olarak yansıyabilir.

Olumsuz

İngilizceyi kullanırken *olumsuz duygular hissettiklerini* (f=311) belirten öğrenci görüşleri ‘*kaygı*’, ‘*gerginlik*’, ‘*tedirginlik*’, ‘*utanma*’ gibi ifadeleri içermektedir. Bu durum özellikle İngilizce konuşma gerektiren durumlarda geçerlidir:

“Ne yaparsam yapayım Speakingde kilitleniyorum.” [Ö132]

“Kendimi İngilizce konuşurken çok gergin hissediyorum.” [Ö256]

Ö250’nin *“Kısa konuşmalarda stres yaşamıyorum ama uzun konuşmalarda karşıdaki kişi yabancıysa çok stres yapıyorum.”* ifadesi ise özellikle ana dili İngilizce olan kişilerle ya da yabancılarla konuşulurken olumsuz duygular hissedildiğine işaret ediyor olabilir. Bu durum öğrenciler İngilizceyi günlük hayatta sık kullanmadıkları için yaşanıyor olabilir. Benzer şekilde topluluk önünde konuşmak zorunda olmak da olumsuz duyguların kaynağı olabilir:

“Kalabalık arasında konuşmak beni tedirgin ediyor.” [Ö15]

“Yaptığımız task ve presentationlarda insanlar karşısında İngilizce konuşurken çok heyecanlanıp çok hata yaptım. Bunun benim yetersiz yönüm olduğunu düşünüyorum.” [Ö173]

“Sınav zamanları ve sunum yaparken.” [Ö10] ve *“Speaking sınavında çok gergin hissettim kendimi. Tam alışmış, heyecanımı kontrol altına almışken bize ayrılan süre doldu.” [Ö304]* gibi ifadeler de değerlendirme etkinliklerinin kaygı ve strese yol açtığını gösteriyor olabilir. Resmi durumlar ve okuma etkinlikleri de olumsuz duygulara yol açabilir:

“Eğer ciddi bir mülakata gireceksem ve İngilizce konuşmam gerekecekse stres yaşayabilirim.” [Ö101]

“Bir metin okurken geriliyorum.” [Ö172]

Olumsuz duyguları hissetme sebeplerinin (f=179) başında ise *eksik İngilizce bilgisi* gelmektedir. *“Genelde bir kelimeyi bilmediğimde panik oluyorum, donakalmaktan korkuyorum.” [Ö153]* ifadesi özellikle eksik kelime bilgisinin olumsuz

duygulara yol açabileceğine işaret ediyor olabilir. Diğer ifadeler de öğrencilerin hazırlık programı uygulamalarından bağımsız olarak kendi dil becerilerine yönelik değerlendirmelerini içermektedir. Öğrenciler özellikle kelime ve gramer bilgileri eksik olduğu için bazı derslerde yetersiz hissettiklerine dair bildirimlerde bulunmuşlardır:

“Gramer derslerinde yetersiz hissediyorum çünkü dilbilgisi kurallarını pek bilmiyorum.” [Ö27]

“Speaking derslerinde yetersizim. Çünkü düşüncelerimi İngilizce ifade ederken kelime haznem az olduğu için zorlanıyorum.” [Ö51]

“Writing çünkü kelime bilgimin ve dilbilgimin yeterli olmadığını düşünüyorum.” [Ö227]

Hata yapma korkusu da algılanan özyeterliği olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler dili yanlış anlamaktan ve özellikle konuşurken telaffuz hataları yapmaktan çekiniyor ve bu nedenle İngilizceyi kullanmaktan kaçınıyor olabilirler:

“Listening-Speaking dersinde kendimi yetersiz hissediyorum çünkü geriliyorum. Bir şeyi yanlış anlayacağım veya konuşacağım diye çekiniyorum.” [Ö189]

“Güzel konuşamazsam yani telaffuzumu yanlış yaparsam ya da kullanmak istediğim kelimeyi hatırlayamazsam diye korkuyorum.” [Ö223]

“Speaking derslerinde sene boyunca pek etkin değildim. Yanlış söyleme korkusu ve konuşamama endişesiyle genelde sessiz kalmayı tercih ettim.” [Ö330]

Ö187’nin “Özellikle kelime telaffuzlarında. Dalga geçtiklerinde konuşamam gelmiyor.” ve Ö241’in “Sınıfta konuşurken yanlış yaptığımda sanki dalga geçilecekmiş gibi hissettiğimde stres yaşıyorum.” ifadeleri öğrencilerin alay edilme kaygısı yaşadıkları için de İngilizce konuşmaktan kaçındıklarını gösteriyor olabilir.

“Kendimi ifade edemediğim bazı durumlarda birden kaygılanmaya başladım ve çok fazla stres yapabiliyim.” [Ö54] ifadesi öğrencilerin kendilerini veya düşüncelerini ifade edememe korkusu yaşadıkları için olumsuz duygulara kapıldıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin İngilizceyi uygulamalı olarak kullanıp pratik kazanacak fırsatları olmadığının göstergesi olabilir. Aşağıdaki ifadeler bu duruma örnek oluşturabilir:

“Stres oluyorum çünkü [konuşmak] çok sık yaptığım bir şey değil.”
[Ö100]

“Güvensiz hissediyorum. Yeterince pratik yapmadığım için kendime güvenerek konuşamıyorum.” [Ö179]

Ö85’in “Konuşurken kekeleyişimde.” ve Ö120’nin “Konuşma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum çünkü özgüveni düşük bir insanım.” ifadeleri bazı bireysel özelliklerin de algılanan özyeterliliği olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Yanı sıra hazırlıksız bir şekilde konuşma yapma gerektiren durumlar da olumsuz duygulara yol açan diğer bir etmendir. Ö361’in “Bazen heyecanlandığımda kaygı yaşıyorum. Bana aniden düşünmediğim bir konuda soru sorulduğunda stres yapabilirim.” ifadesi bu duruma örnek oluşturabilir.

Öğrencilerin kendi kendilerine yaptığı olumsuz telkinler ise özyeterlilik algısını olumsuz etkileyen son sebeptir. Ö177’nin “İlk başlarda ben kendim başaramayacağımı söyledim ve çok ümitsizliğe kapıldım.” ifadesi kendini gerçekleştiren kehanetin özyeterlilik algısına etkisini gösteriyor olabilir. “Kendim [başarısız olacağımı] söylüyorum çünkü bu dili sevmiyorum.” [Ö74] ifadesi ise olumsuz tutumun kendi kendini güdülerken yapılan telkinlerdeki rolüne işaret ediyor olabilir. Olumsuz tutum (f=16) kendini farklı şekillerde göstermektedir. Aşağıdaki ifadeler hazırlık programına karşı olan olumsuz tutuma örnek oluşturabilir:

“Sınıftaki herhangi bir ders ya da etkinlik daha yeterli hissetmemi sağlayamaz.” [Ö4]

“Writing derslerinde yetersiz hissediyorum çünkü yazmayı sevmiyorum. Sadece ihtiyacım olduğunda veya zorunda kaldığımda yazarım ve genelde de güzel yazamam.” [Ö302]

Ö385’in “Zaten zorunlu olmasam mümkünse hiç İngilizce öğrenmek istemezdim.” ve Ö214’ün “Kötü hissediyorum çünkü Türkçe çok daha asil, çağdaş ve yumuşaklık-sertlik olarak daha optimum bir dil.” şeklindeki ifadeleri ise öğrencilerin İngilizce diline karşı olumsuz tutum sergilediğinin işareti olabilir.

Tüm ifadeler incelendiğinde İngilizceyi kullanırken hissedilen olumsuz duyguların olumlulardan daha sık dile getirildiği görülmektedir. Öğrenciler dili kullanırken hissettikleri stres, kaygı, heyecan gibi duyguları başarısız olacakları şeklinde yorumluyor olabilirler. Bu durum özellikle İngilizce konuşma gerektiren

durumlar için geçerli olabilir. Değerlendirme etkinlikleri de kaygı ve stres gibi duygulara yol açabilir. Öğrencilerin neden olumsuz duygular hissettikleri incelendiğinde ise hata yapma ve alay edilme korkusu yaşadıkları göze çarpmaktadır. İngilizce bilgisinin yetersiz olduğunu düşünmeleri, yeteri kadar hazırlık yapamadan konuşma durumunda kalmaları ve kendilerini ifade edemeyecekleri kaygısı da diğer sebepler olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuz tutum ise hem hazırlık programına karşı hem de İngilizceye karşı sergilenerek algılanan özyeterliğe etki etmektedir.

Bulgular ayrıca araştırmanın amacı bağlamında İngilizce özyeterlik algısını etkileyen hazırlık programından kaynaklanan ve kaynaklanmayan faktörler olarak da incelenebilir. Program kaynaklı faktörlerin başında ise İngilizce özyeterlik algısını doğrudan deneyimler yoluyla etkileyen hazırlık programının özellikleri gelmektedir. Özellikle eğitim durumları program uygulamalarının İngilizce özyeterlik algısına etkilerini yansıtmaktadır. Üretime dayalı uygulamalı etkinlikler aracılığıyla dili farklı becerileri kullanarak uygulama fırsatı yakalayan öğrencilerin özyeterlik algısı olumlu etkilenebilir. İngilizce duyduğunu ve okuduğunu anlayan, İngilizce iletişim kurabilen öğrencilerin özyeterlik algısı da olumlu yönde değişebilir. Ders kapsamında kullanılan eğitimsel ve çevrimiçi oyunlar öğrencileri derse güdüleyerek algılanan özyeterliğe katkıda bulunabilir. Dersliklerde projeksiyon cihazı ve ses sistemi gibi ekipmanların bulunması ise etkinliklerin verimliliğini artırarak öğrenmenin kalıcılığını etkiliyor olabilir. Hazırlık programının ölçme-değerlendirme etkinlikleri ise öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı kazanmasına ve sınavlar aracılığıyla kendilerini diğerleriyle kıyaslama ve değerlendirme fırsatı yakalamasına yardımcı olduğu, bunun da özyeterlik algısının olumlu değişimine hizmet ettiği söylenebilir.

Hazırlık programının konuşma kulübü gibi ders dışı etkinlik ve olanakları algılanan özyeterliğe katkıda bulunurken, program kaynaklı en büyük olumsuz etmen bu gibi etkinlik ve olanakların kısıtlı olmasıdır. Eğitim durumları da özellikle konuşma becerisine yönelik uygulamalı etkinliklerin azlığı ve verimsizliği nedeniyle özyeterlik algısına olumsuz etki edebilir. Benzer şekilde konuşma ve dinleme dersinin haftalık ders saatinin az olması uygulama yapma imkânını kısıtlıyor olabilir. Etkinliklerin ve materyallerin öğrenci seviyesine uygun şekilde tasarlanmaması, kimi etkinliklerin öğrenciler tarafından zor, sıkıcı ya da gereksiz olarak tanımlanması ve etkinliklerin

hatırlama basamağında yürütülüyor olması da özyeterlik algısını olumsuz etkileyen program kaynaklı faktörlerdendir. Sınıf mevcutlarının yüksek olması ile derslik ve binaların bakımsızlığı da öğrenmeyi zorlaştırıyor ve öğrencilerde başarısız olacaklarına dair olumsuz hislere yol açıyor olabilir. Değerlendirme etkinliklerinde başarısız olmak ise öğrencilerin kendilerini yetersiz olarak görmesine neden oluyor ve algılanan özyeterliliği olumsuz etkiliyor olabilir. Eğitim dilinin İngilizce olması dile maruz kalma ve pratik yapma imkânını artırırken, derslerde Türkçe kullanılması da İngilizce özyeterlik algısına olumsuz etkilerde bulunabilir.

İngilizce özyeterlik algısını dolaylı yaşantılar yoluyla etkileyen ve hazırlık programından kaynaklanan faktörlerin başında ise sınıf arkadaşlarını örnek alma gelmektedir. Kendi dil seviyesindeki öğrencilerle aynı sınıfta olmanın model alma yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve algılanan özyeterliliğe olumlu etkilediği düşünülebilir. Diğer yandan farklı dil becerilerindeki öğrencilerin aynı sınıfta olması özellikle dil yetkinliği düşük öğrencilerin özyeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırma bulguları da özyeterlik algısının sınıf arkadaşlarının başarı ve başarısızlıklarından olumsuz yönde etkilendiğini bildiren öğrencilerin daha fazla olduğunu göstermektedir. Öğretmenler de hazırlık programının bir parçası olarak dolaylı yaşantılar yoluyla algılanan özyeterliliğe etki etmektedirler. Öğretmenlerin başarılı, azimli ve disiplinli olma gibi karakter özellikleri ile İngilizce dilindeki yetkinlikleri öğrencilerin algıladıkları özyeterliklerine katkıda bulunurken; dil becerilerinin yetersiz görülmesi, derse ve öğrencilere karşı olumsuz tutumu ve derste öğrencilerden fazla konuşma süresine sahip olmaları olumsuz etkilerde bulunmaktadır.

Hazırlık programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisi kendisini sözel ikna yoluyla da göstermektedir. Araştırma bulguları özyeterlik algısının en çok öğretmenlerden gelen olumlu ve olumsuz söylemlerden etkilendiğine işaret etmektedir. Öğretmenler gözlemlenen davranışta yani İngilizce öğrenmede yetkin kişiler olarak görüldükleri için söylemleri öğrenciler için daha fazla önem taşıyabilir.

Hazırlık programı boyunca kendi gelişimini izleme programdan kaynaklanan fizyolojik ve duygusal duruma yönelik faktörlerden biri olarak kabul edilebilir. Dil becerilerinin program sonunda geliştiğini gözlemlene öğrencilerde olumlu duygulara

yol açmaktadır ve özyeterlik algısına katkıda bulunmaktadır. Sınıf ortamının duygusal olarak güvenli olmaması ise algılanan özyeterliğe olumsuz etki edebilir. Hata yapma ve alay edilme korkusu yaşayan öğrencilerin özyeterlik algılarının program sonunda artması beklenemez. Ancak programın uygulayıcısı öğretmenler bu durumu iyileştirmede görev üstlenebilirler. Hazırlık programından kaynaklanan son faktör ise ölçme-değerlendirme etkinlikleridir. Öğrencilerin seviyesine uygun olmayan ve hatırlama basamağında uygulanan sınavlar öğrencilerde yetersizlik duygusuna yol açarak özyeterlik algısına olumsuz etkide bulunabilmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış; uygulama ve araştırmaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

İngilizce hazırlık programı, öğrencilerin algılanan özyeterlik puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye bulunmuştur. Benzer şekilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma alt boyutlarının tümünde öğrencilerin algılanan özyeterlik puanlarını anlamlı bir biçimde arttırmıştır. Her ne kadar alanyazında hazırlık sınıfı programlarına dair bu tarzda bir çalışma olmasa da; belli bir davranışa yönelik alınan eğitimin özyeterlik algısını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Çelik, Gökçe, Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017; Ballo-allo, 2010; Rahayu ve Jacobson, 2012). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin algılanan özyeterliği ön uygulamadan son uygulamaya dinleme ve okuma diğer bir anlatımla anlama becerilerinde daha çok; konuşma ve yazma yani üretime yönelik becerilerde daha az artmıştır. İngilizce özyeterlik algısı ve dört dil becerisindeki başarı arasında kuvvetli olumlu ilişki olduğu (Kitikanan ve Sasimonton, 2017) göz önüne alındığında hazırlık programı sonunda hedeflenen başarı oranına İngilizce özyeterlik algısını artırmaya yönelik uygulamalar yapılarak daha kolay ulaşılabilir.

İngilizce özyeterlik algısı puanlarındaki artışın her bir kur düzeyi için anlamlı olduğu söylenebilir. Ancak bulgular farklı kurlarda bulunmanın İngilizce özyeterlik algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını; farklı kurlardaki öğrencilerin özyeterlik algısında benzer şekilde bir artışın gerçekleştiğini göstermiştir. En düşük dil yetkinlik seviyesine sahip grup olan A1 seviyesindeki öğrencilerin özyeterlik puanlarının da diğer gruplardan düşük bulunması, özyeterlik algısı ve yetkinlik arasındaki ilişki göz önüne alındığında beklenen bir durumdur (Ahmad ve Safaria, 2013; Bandura, 1986; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009).

Farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik puanları hazırlık programı sonunda anlamlı artış göstermiştir. Ancak bulgular, farklı liselerden mezun olmanın program öncesinde ve sonunda İngilizce özyeterlik algısı üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını ortaya koymuştur. Anadolu ve fen liselerinden mezun olmuş olan öğrencilerin algıladıkları İngilizce özyeterlik düzeyi diğerlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Farklı lise türlerinde hali hazırda öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütülen bir çalışma da Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısının diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018). Yanı sıra Ballo-allo (2010) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında devlet liselerinden mezun olmuş olan öğrencilerin özel liselerden mezun olmuş olanlardan daha düşük İngilizce özyeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum geçmiş öğrenmelerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisinin bir işareti olarak yorumlanabilir.

Farklı sürelerde İngilizce eğitimi almış öğrencilerin özyeterlik puanları incelendiğinde 10 yıl ve üstü süredir İngilizce öğrenenlerin her iki uygulamada da en yüksek özyeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmanın sonuçları İngilizce eğitimi alma süresi ile özyeterlik algısı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu yani İngilizce öğrenme süresi arttıkça İngilizce özyeterlik algısının da arttığını göstermiştir (Kim, Wang, Ahn ve Bong, 2015). Ön uygulamadan son uygulamaya farklı sürelerde İngilizce eğitimi almış olan tüm öğrencilerin özyeterlik algısı puanlarında artış meydana gelmiştir; ancak bu artışın düzeyi farklılık göstermektedir. En yüksek artış İngilizceyi 4-6 yıl arasında öğrenenlerde görülmüştür ve bunu 1-3 yıl ile 7-9 yıl arası eğitim alanlar izlemektedir. En az artış ise her iki uygulamada da en yüksek özyeterlik algısına sahip olmasına rağmen İngilizceyi 10 yıldan fazla bir süredir öğrenmekte olan öğrencilerin puanlarında meydana gelmiştir. Bu durum İngilizceyi uzun bir süredir öğrenen öğrencilerin özyeterlik algılarının yerleştiği ve değiştirmenin daha zor olduğu biçiminde değerlendirilebilir (Bandura, 1997).

Yurt dışı deneyimi olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik puanları her iki uygulamada da henüz yurt dışına çıkmayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak ön uygulamadan son uygulamaya her iki gruptaki öğrencilerin puanı bu durumdan bağımsız olarak artış göstermiştir. Yani yurt dışında bulunmak özyeterlik

algısına etki etmemiştir. Zuo ve Wang (2014) İngilizceyi öğrenirken inisiyatif alan ve gündelik hayatta iletişim kurmaya istekli olan öğrencilerin özyeterlik algılarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Bulgular benzer şekilde İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanan öğrencilerin özyeterlik puanlarının kullanmayanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak dili günlük hayatta kullanıp kullanmamak hazırlık programı boyunca gerçekleşen özyeterlik algısındaki artışa etki etmemiştir. Yanı sıra öğrenciler İngilizceyi günlük hayatlarında en fazla dizi-film izlemek, müzik dinlemek ve internet için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum Tılfarlıoğlu ve Kınısız'ın (2011) öğrencilerin İngilizceyi kullandıkları alanları inceleyen çalışmasını doğrular niteliktedir.

Ailede İngilizce bilen bireylerin bulunmasının da İngilizce özyeterlik algısına etki etmediği ortaya çıkmıştır. Ancak ailesinde İngilizce bilen üyeler olan öğrencilerin özyeterlik algısı puanları olmayanlardan düşük bulunmuştur. Ballo-allo (2010) ise yürüttüğü çalışmada babanın eğitim durumu ile İngilizce özyeterlik algısı arasındaki olumlu ilişkiye dikkat çekmiştir.

Araştırma bulguları olumlu İngilizce özyeterlik algısı oluşumuna yardımcı olan en etkili özyeterlik kaynağının doğrudan deneyimler olduğunu göstermiştir. Bu durum doğrudan deneyimlerin en etkili özyeterlik kaynağı olduğunu gösteren diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Usher ve Pajares, 2008). Öğrenciler İngilizceyi günlük hayatlarına dâhil ederek ve öğretim programı kapsamında rol ve sorumluluk alarak çaba göstermişlerdir. Dili kullanmak için ders içinde ve dışında gösterilen bireysel çaba özyeterlik algısına olumlu etki etmiş ve öğrencilerin dili kullanabileceklerine dair inançlarını artırmıştır. İngilizce öğrenmeye ilgi gösterme, sorumluluk alma ve çaba sarf etme öğrencilerin özyeterlik algıları düşük olsa dahi atıfta bulundukları kaynaklar arasında gelmektedir (Siritaratn, 2013). Yough (2011) da çalışmasında benzer şekilde dili kullanmaya olan isteklilik ve özyeterlik arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Öte yandan yeteri kadar çaba göstermemek düşük özyeterlik algısına işaret eden bir unsur olarak bulunmuştur. Kara, Dündar ve Ayaz'ın (2017) çalışmasının nicel sonuçları da öğrencilerin İngilizcedeki öğrenmedeki başarısızlıklarını yeteri kadar zaman ve çaba göstermemelerine atfettiğini ortaya koymuştur. Siritaratn (2013) düşük dil becerisi ve özyeterlik algısına sahip öğrencilerin daha fazla çaba gösterdikleri takdirde başarılı olacaklarına inandıklarını ortaya koymuştur.

Hazırlık programının özellikleri de özellikle eğitim durumları açısından özyeterlik algısına katkıda bulunmuştur. Dil üretimine yönelik uygulamalı etkinlikler İngilizce özyeterlik algısına katkıda bulunurken; uygulamaya yönelik olmayan etkinlikler olumsuz etkilerde bulunmuştur. Sınıf içi uygulamaların iletişime ve dili uygulamaya yönelik etkinliklerden çok dilbilgisi etkinliklerine dayalı olarak yürütülmesi özyeterliğe olumsuz etki ettiği gibi ders başarısını da sekteye uğratmaktadır (Haznedar, 2010). Materyal ve fiziki koşullar gibi etmenlerin özyeterlik algısına etki ettiği göz önünde bulundurulduğunda, ders kitabı, videolar ve teknolojinin derslerde kullanımının öğrenci seviyesi ve ilgisi düşünülerek tasarlanması ve uygulanması tavsiye edilmektedir (Solak ve Bayar, 2015). Ders dışı etkinlik ve olanakların yetersizliği de özyeterlik algısını olumsuz etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Ancak özellikle akademik özyeterlik algısının müfredat dışı etkinlikler aracılığıyla iyileştirilebileceği (Attarwala, 2015; Burr, 2012) bilinmektedir.

Örnek alınan kişilerin de dolaylı yaşantılar yoluyla İngilizce özyeterlik algısını etkilediği ortaya konmuştur. Bandura (1994) model alma yoluyla öğrenmenin özyeterliğe etki etmesi için modelin gözlemciye benzer özellikler taşıması gerektiğini belirtir. Araştırma bulguları da İngilizce özyeterlik algısına en çok sınıf arkadaşlarının olumlu ve olumsuz etki ettiğini göstermiştir. Buna göre aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benzer dil yetkinliklerinde olmasına dikkat edilebilir. Ancak araştırma bulguları öğrencilerin kurlara ayrılırken dil becerilerinin daha iyi bir şekilde ölçülmesine ve daha homojen sınıflar oluşturulmasına ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Grup çalışmaları ve eşli çalışmaların İngilizce özyeterlik algısına katkıda bulunması ise işbirlikli öğrenmenin özyeterlik algısı üzerindeki olumlu etkisine işaretir (Tuğral ve Güvenç, 2016). Öğretmenlerin bazı davranış ve özelliklerinin örnek alınması, modelin gözlemlenen davranıştaki yetkinliğinin benzerlikten daha önemli olduğunu iddia eden çalışmaların (Ahn, Usher, Butz, ve Bong, 2016; Ahn, Bong ve Kim, 2017) sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sınav ve not odaklı konuşmalar yapmasının ve hataları düzeltme ve geri bildirim verme yöntemlerinin ise öğrencilerin özyeterlik algısı üzerinde beklendiği şekilde olumlu bir etki yaratmadığı görülmüştür.

Sözel ikna kaynağının İngilizce özyeterlik algısı üzerindeki etkisi kendisini çevreden gelen olumlu ve olumsuz söylemler aracılığıyla göstermiştir. Özellikle

öğretmenlerden ve arkadaşlardan gelen teşvik edici söylemlerin özyeterlik algısına etki ettiği dikkat çekmektedir. Zuo ve Wang (2014) da çalışmalarında danışmanlardan ve akranlardan gelen olumlu sözel iknanın önemine dikkat çekmektedir. Benzer bir başka çalışma ise öğretmenlerden ve arkadaşlardan gelen olumlu geribildirimlerin öğrencileri daha fazla İngilizce konuşmaya teşvik ettiği yönündedir (Rahayu ve Jacobson, 2012). Araştırma sonucunda çevreden gelen olumlu söylemlerin olumsuzlardan çok daha sık tekrarlandığının bulunması ise sözel iknanın özyeterlik algısı üzerindeki teşvik edici etkisine kanıt oluşturabilir.

Dolaylı yaşantılar ve sözel ikna kaynaklarının özyeterlik algısını etkilediği bilinmekle birlikte, öğrencilerin yetiştiği kültür de göz önüne alınmalıdır. Ahn ve arkadaşları (2016) kolektif ve bireysel kültürlerden gelen öğrencilerin özyeterlik algılarının sözel ikna ve dolaylı yaşantılardan farklı şekillerde etkilendiğini ortaya koymuştur. Türk toplumunun geleneksel olarak kolektif kimlik yapısına sahip olduğu (Özdil, 2017) göz önüne alındığında öğrencilerin bu kaynaklardan daha fazla etkilenmiş olabileceği söylenebilir.

İngilizce özyeterlik algısını etkileyen son kaynak ise fizyolojik ve duygusal durumdur. Öğrenciler ifadelerinde dili kullandıklarında olumlu duygular hissettiklerini; ‘mutlu’ olduklarını dile getirmişlerdir. Shilpa ve Prasad (2017) özellikle rekabet gerektiren öğrenme ortamlarında algılanan özyeterliğin öğrenci mutluluğunun kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Yanı sıra yüksek özyeterlik algısı stres seviyesini düşürmeye de yardımcı olabilmektedir. Öte yandan fizyolojik ve duygusal durumun İngilizce özyeterlik algısına olumludan çok olumsuz etkide bulunduğu görülmüştür. Öğrenciler dili kullanmaya teşebbüs ettiklerinde kaygı, utanma, heyecan gibi olumsuz duygular tecrübe ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu olumsuz duyguların yoğun olarak hissedilmesi alanyazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler sıklıkla stres, utanma, can sıkıntısı, heyecan ve kaygı gibi olumsuz duyguları tecrübe etmektedir (Dörnyei, 2005; Dewaele ve MacIntyre, 2014; Kruk, 2015). Bhatti, Memon ve Pathan (2016) öğrencilerin iletişim kuramama veya olumsuz değerlendirmeye maruz kalma gibi korkularla İngilizceyi kullanmaya çekindiklerini vurgulamaktadır. Jin, Bot ve Keijzer (2017) kaygının

İngilizce dil yeterliğini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Yanı sıra Doğan (2016) kaygı ve İngilizce özyeterlik algısı arasındaki olumsuz ilişkiye dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin İngilizceyi kullanırken olumsuz duygular hissettikleri durumlar ise Mak'ın çalışmasını doğrular niteliktedir. Sınıf içi konuşma etkinliklerinde hissedilen kaygının sebeplerini araştıran Mak (2011), beş temel faktör belirlemiştir. Bunlar; olumsuz değerlendirmeye maruz kalma korkusu, anadili İngilizce olan bireylerle konuşurken duyulan rahatsızlık, İngilizce dersine karşı olumsuz tutum, olumsuz öz-değerlendirme ve başarısızlık kaygısıdır. Yanı sıra, hazırlık yapmadan sınıf önünde konuşmak, konuşurken düzeltilmek, sorulan soruları cevaplamak için yeterli sürenin verilmemesi ve anadili kullanamamak da İngilizce konuşma etkinliklerinde kaygı seviyesini yükseltmektedir.

Benzer bir çalışma yurtiçinde Kayaoğlu ve Sağlamel (2013) tarafından yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin ifadelerinden yola çıkılarak İngilizce konuşurken duyulan rahatsızlık ve kaygı hislerinin beş ana nedeni belirlenmiştir. Bunlar; İngilizce dil bilgisine yönelik eksikler, başarısızlık korkusu ve özgüven eksikliği gibi bilişsel zorluklar, anadildeki bilgi eksikliği, öğretmenlerin rolü ve rekabettir. Öğretmenlerden gelen olumsuz söylemlerin, sınıf arkadaşlarının başarısının ve bireysel özelliklerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisi Kayaoğlu ve Sağlamel'in çalışmasını doğrular niteliktedir.

Hissedilen olumsuz duyguları dil becerilerinin eksikliğinin işareti olarak yorumlayan ve kendilerinden şüpheye düşen öğrenciler, dili kullanmaktan çekinmektedirler. Öğrenciler özellikle konuşma gerektiren durumlardan çekindiklerini çünkü arkadaşlarının yapabilecekleri hatalarla ve telaffuzlarıyla alay etmelerinden korktuklarını belirtmişlerdir. Zuo ve Wang' ın (2014) çalışması da buna benzer sonuçlar vermiştir. Kendini ifade edememekten duyulan endişe, hata yapma ve alay edilme korkusu da dikkat çeken ifadeler arasında göze çarpmaktadır. Alanyazında da bu duruma işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) kaygı seviyesi yüksek olan dil öğrencilerinin sınıf arkadaşlarının kendilerinden daha iyi olduğunu düşündüğünü ve konuşmaya başladıklarında hata yapacaklarından ve alay edileceklerinden korktuklarını göstermiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulama ve araştırma önerileri geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulama önerileri

- İngilizce öğretim programları tasarlanırken İngilizce özyeterlik düzeyini yükseltmek için öğrencilerin dili üreterek kullanmasına ve iletişim kurmasına imkân verecek etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmenlere yönelik olarak özyeterlik algısı gibi bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran etkinlikler düzenleme ve uygulama, geribildirim verme, öğrenme eksikliklerini ve hatalarını düzeltme, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, yabancı dil öğretimiyle teknolojiyi bütünleştirme gibi konularda uygulamaya dayalı mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- Öğretmenler, öğrencilere karşı olan söylemlerinde sınav odaklı konuşmalar yerine öğrencilerin gösterdikleri gelişime dikkat çeken değerlendirmelerde bulunabilir ve öğrencilerin İngilizceyi güvenli bir ortamda uygulamasına imkân verecek düzenlemelere gidebilirler.
- Öğretmen özyeterliliğini artıracak etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin algıladıkları İngilizce özyeterliliğine katkıda bulunulabilir.
- Öğrenci özellikleri göz önüne alındığında, teknoloji sınıf içi etkinliklerde daha fazla kullanılabilir. Yabancı dil öğretimi, teknoloji ile bütünleştirilerek derse güdülenme artırılabilir.
- Öğrencilere doğru çalışma teknikleri konusunda eğitimler verilebilir. Böylece öğrenciler, ders dışı bireysel çalışmalarından daha fazla verim alabilirler.
- Öğrencilere kaygı ve utanç gibi olumsuz duygularla nasıl başa çıkabileceklerine dair eğitimler verilebilir. Bu tarz duyguları kontrol altına almayı öğrenen öğrenciler dili kullanma konusunda daha aktif olabilirler.
- Öğrenciler dil yeterliklerine göre daha iyi gruplanabilir.
- Sınıf içi etkinliklerde ve proje ödevlerinde özyeterlik algısı yüksek ve düşük öğrenciler tespit edilip eşleştirilebilir; böylece öğrenciler birbirlerinden model alarak öğrenme ve birbirlerini güdüleme fırsatı yakalayabilir.

- Dersliklerin fiziki şartları iyileştirilebilir ve sınıf mevcutları düşürülebilir. Böylece iletişime ve dili kullanmaya dayalı grup çalışmalarına ve eşli çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

5.2.2. Araştırma önerileri

- Bu çalışma hazırlık okulunda zorunlu öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü için, benzer bir çalışma hazırlık okuluna gönüllü olarak kayıt yaptırmış olan öğrencilerle yürütölüp; İngilizce özyeterlik algısı düzeyi ve bunu etkileyen faktörler açısından incelenebilir.
- Öğretmenlerin hem İngilizce hem de öğretmenlik bilgisine yönelik algıladıkları özyeterlikleri ölçülebilir ve bu araştırma sonunda ortaya çıkan bulgularla benzeşen veya ayrılan noktalar tespit edilebilir.
- Öğretmenlerin İngilizce öğretmedeki özyeterlik algısı ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı arasında herhangi bir ilişki olup olmadığına dair bir çalışma yürütölabilir.
- Yüksek ve düşük özyeterlik algısına sahip öğrenciler belirlenip bunun nedenlerini ortaya çıkarmak olgubilim temelinde nitel çalışmalar yürütölabilir.
- Diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerle benzer çalışmalar yürütölabilir ve ilk ve orta eğitim kademelerinde sunulan İngilizce eğitiminin öğrencilerin özyeterlik algısını etkileyip etkilemediğı ortaya konulabilir.
- İlk ve orta eğitimdeki İngilizce derslerinin yeterliliğine dair öğrenci görüşleri alınabilir ve geçmiş öğrenmelerin özyeterlik algısına nasıl ve ne derecede etki ettiğine ışık tutulabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkeli, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of english proficiency in a language preparatory school* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahmad, A., & Safaria, T. (2013). Effects of self-efficacy on students' academic performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2(1), 17-23. Erişim adresi: <http://www.jogjapress.com/index.php/Psychology/article/view/2211/1367>
- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 112-136. doi:10.1111/bjep.12093
- Ahn, H. S., Bong, M., & Kim, S. (2017). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 149-166. Erişim adresi: <https://doi.org.libezproxy.iyte.edu.tr/10.1016/j.cedpsych.2016.08.002>
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1). Erişim adresi: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/46/46>
- Alishah, A.R., & Dolmacı, M. (2013). The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 873-881.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 4(3), 233-238.
- Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of self- efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 1983-1993. doi: 10.12738/estp.2013.4.1753
- Artistico, D., Berry, J. M., Black, J., Cervone, D., Lee, C., & Orom, H. (2011). Psychological Functioning in Adulthood: A Self-Efficacy Analysis. C. Hoare (Yay. Haz.). *The Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning* içinde (s. 215-247). Oxford: Oxford University Press.
- Attarwala, P. (2015). The effects of extracurricular activities on student's academic self efficacy. *International Journal for Research in Education*, 4(7), 24-25. Erişim adresi: https://raijmronlineresearch.files.wordpress.com/2017/08/7_24-25-parul-attarwala.pdf
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.

- Baleghizadeh, S., & Masoun, A. (2013). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal*, 31(1), 42-59.
- Ballo-allo, H. D. (2010). *Self-efficacy in English: A comparison of first year and fourth year students' language self-efficacy in the Philippines and the factors affecting self-efficacy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Oslo University, Oslo.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-Referent Thought: A Development Analysis of Self-Efficacy. J. H. Flavell & L. Ross (Yay. Haz.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* içinde (s. 200–239). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1998). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302. Erişim adresi: <http://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1988AJM.pdf>
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. R. Vasta (Yay. Haz.) *Annals Of Child Development*. Vol. 6. *Six Theories of Child Development* içinde (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1993EP.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Yay. Haz.), *Encyclopedia of Human Behavior* içinde (s. 71-81). Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman, New York.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/20182630>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/40212163>
- Bandura, A. (2011). But what about that gigantic elephant in the room? *Most Unappreciated: 50 Prominent Social Psychologists Talk About Hidden Gems*, 51-59. Oxford: Oxford University Press. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1132479>

- Bayraktaroğlu, S. (2014a). Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dille Eğitim Yanılgısı. A. Sarıçoban, & H. Öz (Yay. Haz.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Ne Olmalı?* içinde (s. 1-8). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bayraktaroğlu, S. (2014b). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? A. Sarıçoban, & H. Öz (Yay. Haz.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğitim Ne Olmalı?* içinde (s. 9-14). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bhatti, N., Memon, S., & Pathan, H. (2016). Investigating the perceptions of Pakistani English language learners on language learning anxiety in EFL classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5). doi:10.7575/aiac.all.v.7n.5p.23
- Bilici, S. C. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blumenthal, L. F. (2014). Self-efficacy in low-level English language learners. *Dissertations and Theses*. Paper 1622. Portland State University-PDXScholar. Erişim adresi: http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2621&context=open_access_etds
- Bonyadi, A., Nikou, F.R., & Shahbaz, S. (2012). The relationship between EFL learners’ self-efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8). Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p113>
- Bozkurt, M. A. ve Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *KEFAD*, 19(1), 440-452. doi: <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2018.19.012>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary english teacher’s guide*. England: Pearson Education Limited.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20131>
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4. baskı). England: Pearson ESL.
- Burr, B. L. (2012). Do extracurricular activities help adolescents develop academic self-efficacy? Evidence for how and why. (Yüksek lisans tezi). Brigham Young University, Utah.
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-61. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 17-36.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817. doi:10.1016/j.adolescence.2008.10.009

- Cervone, D., Artistic, D., & Berry, J. M. (2006). Self-Efficacy and Adult Development. C. Hoare (Yay. Haz.), *Handbook of Adult Development and Learning* içinde (s. 169-195). Oxford: Oxford University Press.
- Chen, H. (2007) The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and english performance (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University, Florida.
- Chen, M. C., & Lin, H. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills*, 109, 420-430. doi:10.2466/PMS.109.2.420-430
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Council of Europe (2018). Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference Levels. Erişim adresi: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara, Türkiye: Eğiten Kitap.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-552. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x/epdf
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). Adaptation of sources of self-efficacy inventory into Turkish. *Elementary Education Online*, 12(3), 749-758.
- Çelik, T., Gökçe, S., Aydoğan-Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Online Argümantasyon: Eleştirel okuma özyeterlik algısı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 117-134. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/335984>
- Çil, Ö. E. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (8)1. Erişim adresi: <http://sbd.ogu.edu.tr/SayiDetay.aspx?46>
- Dağlıoğlu, Ö. (2013). *An investigation of the differences in perceived self-efficacy and pedagogical beliefs of pre-service English teachers from different universities* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin özyeterlik algıları ve bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım durumları (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: SETA. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5
- Doğan, C. (2016). Self-efficacy and anxiety within an EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 54-65.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Düz, İ. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitme öğretme özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Eaton, M. J., & Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 433-440. Erişim adresi: <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.3.433>
- Education First English Proficiency Index (2017). Erişim adresi: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/>
- Ehrman, M.A., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *Pergamon – System* 31, 313-330. doi:10.1016/S0346-251X(03)00045-9
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ertürk, M. (2015). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının genel özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Filatov, K., & Pill, S. (2015). The relationship between university learning experiences and english teaching self-efficacy: perspectives of five final-year pre-service english teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 33-59. Erişim adresi: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss6/3>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 107-111. Erişim adresi: http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol05_Issue10_2004/353.pdf
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Güven, S. ve Çakır, Ö. (2012). A Study on primary school english teachers' self-efficacy beliefs. *Eğitim ve Bilim – Education and Science*, 37(163), 43-48.

- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127(2014), 373 – 378.
- Holmes, M. (2016). Sources of self-efficacy information for writing: a qualitative inquiry (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Nebraska, Nebraska.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/327317>
- Hsieh, P. P., & Kang, H. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606–627. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İYTE YDYO Yönetmelik (2018). İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü Hazırlık Sınıfı Yönetmeliği. Erişim adresi: <http://ydyo.iyte.edu.tr/egitim/yonetmelik/>
- Jin, Y., Bot, K., & Keijzer, M. (2017). Affective and situational correlates of foreign language proficiency: a study of chinese university learners of English and Japanese. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7 (1), 105-125. doi: 10.14746/ssllt.2017.7.1.6
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kanadlı, S. ve Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112.
- Kara, E., DüNDAR, T., ve Ayaz, A. D. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature Studies*, 8(1), 66-74. doi: 10.26417/ejls.v8i1.p66-74
- Karafil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karafil, B. ve Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-39. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/323207>
- Karagöl, İ. (2015). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlilikleri açısından*

- yordanması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169. doi:10.5539/elt.v8n2p153
- Kaşık, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in english writing classes at tertiary level* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaoğlu, M. C. ve Sağlamlı, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research / Special Issue*, 2(2), 142-160. doi: 10.7596/taksad.v2i2.245
- Kelleher, J. (2016). You're ok, i'm ok. *Phi Delta Kappan*, 97(8), 70-73. doi: 10.1177/0031721716647025.
- Kırmalı, C. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlik inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kırmızı, Ö. ve Kırmızı, G. D. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57-66.
- Kim, D., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>
- Kitikanan, P., & Sasimonton, P. (2017). The relationship between english self-efficacy and English learning achievement of L2 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 10(1), 148-163. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/320346034_The_Relationship_between_English_Self-efficacy_and_English_Learning_Achievement_of_L2_Thai_Learners
- Klassen, R. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 731-742. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.731
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-Efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kruk, M. (2015). Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in second life. *The EUROCALL Review*, 23(2), 25-39. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096398.pdf>
- Küçüköğlu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Loo, C. W., & Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal of Educational Research*, 1(3), 86-92. doi: 10.12691/education-1-3-4.

- Lopez, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 3-12. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00350.x>
- Lown, J. M., Kim, J., Gutter, M. S., & Hunt, A. (2015). Self-efficacy and savings among middle and low-income households. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(4), 491-502. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1007/s10834-014-9419-y>
- Mogogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategics, proficiency, age and self-efficacy beliefs: a study of language learners in Botswana. *System* 35(3), 338-352. doi:10.1016/j.system.2007.01.003
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214. doi:10.1016/j.system.2011.04.002
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410. doi:10.1037/0033-2909.103.3.391
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Matthews, P. H. (2010). Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring. *The Modern Language Journal*, 94(4), 618-635. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/40959583>
- McLeod, L. P. (2015). Self-efficacy and IPS: an empirical study. *Canadian ESL Achieves*. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563246.pdf>
- Mohrenweiser, J., & Pfeiffer, F. (2016). Zur entwicklung der studienspezifischen selbstwirksamkeit in der oberstufe. *Journal for Labour Market Research*, 49(1), 77-95. doi:10.1007/s12651-016-0204-2
- Muñoz, L. B., & Jojoa, S. T. (2014). How setting goals enhances learners' self-efficacy beliefs in listening comprehension. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 21(1), 42-51.
- Naroozi, H., & Mehrdad, A. G. (2016). The effect of peer interaction on Iranian EFL learners' self-efficacy in vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1804-1812. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0609.12>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 91-110. doi: 10.15285/maruaebd.286488
- Oğuz, A. ve Baysal, E. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 107-117.
- Orta Vadeli Program (2017-2019). Erişim adresi: <http://www.bumko.gov.tr/TR,42/orta-vadeli-program.html>

- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/329249.pdf>
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 183-206.
- Özdil, M. (2017). Kolektif ve bireysel kimlikler bağlamında sosyal bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 383-400.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32, 89-94. doi: 10.9779/PUJE563
- Peacock-Chambers, E., Martin, J. T., Necastro, K. A., Cabral, H. J., & Bair-Merritt, M. (2017). The influence of parental self-efficacy and perceived control on the home learning environment of young children. *Academic Pediatrics*, 17(2), 176-183. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.10.010>
- Phan, H. P. (2012). The development of english and mathematics self-efficacy: a latent growth curve analysis. *Journal of Educational Research*, 105(3), 196-209. doi:10.1080/00220671.2011.552132
- Phan, N. T. T., & Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL Teachers: a qualitative study. *Teacher and Teacher Education*, 52, 73-82. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.006>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-577. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1170653>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Phillipson, R. (2008). Language Policy and Education in the European Union. N. H. Hornberger (Yay. Haz.), *Encyclopedia of Language and Education*, 1: *Language Policy and Political Issues in Education* içinde (s. 255-266). Erişim adresi: http://www.xn--sprkfrsvaret-vcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/Langpol_education.pdf
- Phillipson, R. (2009). English in globalisation, a lingua franca or a lingua frankensteinia? *TESOL Quarterly*, 43(2), 335-339. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/27785012>
- Rahayu, P., & Jacobson, M. J. (2012). Speaking Self-Efficacy and English as a Foreign Language: Learning Processes in a Multi-User Virtual Environment. J. Peterson, O. Lee, T. Islam ve M. Piscionerri (Yay. Haz.), *Effectively Implementing Information Communication Technology in Higher Education in the Asia-Pacific Region* içinde (s. 161-182). USA: Nova Science Publishers.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49 – 55. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.087
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language contexts. *English Language Teaching*, 5(11). doi:10.5539/elt.v5n11p60

- Reverdito, R. S., Carvalho, H. M., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Gonçalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Effects of youth participation in extra-curricular sport programs on perceived self-efficacy: a multilevel analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 569–583. doi: 10.1177/0031512517697069
- Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş Sınıf öğretmeni olmaya yönelik özyeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 386-397.
- Saracaloğlu, S. ve Varol, R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Schumacker R. E., & Lomax, R. G. (2010) *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories: an educational perspective* (5. baskı). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer Models: influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield ve J. Eccles (Yay. Haz.), *Development of Achievement Motivation* içinde (s. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. T. Urdan ve F. Pajares (Yay. Haz.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* içinde (s. 71-96). Connecticut: Information Age Publishing.
- Shamiri, H., & Farvardin, M. T. (2016). The effect of implicit versus explicit corrective feedback on intermediate EFL learners' speaking self-efficacy beliefs. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 1066-1075. doi:10.17507/tpsl.0605.22
- Shilpa, S. L. L. N., & Prasad, R. (2017). Self-efficacy, perceived stress and happiness among students. 2017 International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI). doi: 10.1109/ICACCI.2017.8126156
- Siritaratn, N. (2013). English self-efficacy beliefs of EFL low proficiency graduate students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 461-468. doi:10.5901/ajis.2013.v2n3p461
- Solak, E. ve Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research (PER)*, 2(1), 106-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555482.pdf> adresinden alındı.
- Sturgeon, M. (2006). Self-Efficacy and the Success of Language Learners. Erişim adresi: http://www.academia.edu/213239/SelfEfficacy_and_the_success_of_Language_Learners
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. Great Britain: MM Textbooks.
- Şanlı, B. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısını yordayan faktörler (Karabük üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Şener, S. ve Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 251-267.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş - temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Taşer, D. (2015). *Predictors of university EFL instructors' self-efficacy beliefs in Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşgım, A. (2015). *Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 129-142. Erişim adresi: http://www.novitasroyal.org/Vol_3_2/tilfarlioglu.pdf
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Çiftçi, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (a case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.4304/tpsls.1.10.1284-1294>
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Kınıs, M. (2011). Reasons for learning english in Turkey and the activities learners do to reach their goals. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1, 52-61.
- Topkaya, E. Z. ve Yavru, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service english language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 32-49.
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English*. Strasbourg: Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV. Erişim adresi: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotEN.pdf>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/605771>
- Tuna, S. (2012). Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turanlı, A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 1-16. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/23756/253177>
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tuğral, Z. ve Güvenç, H. (2016). İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, başarı ve etkin katılımlarına etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 259-274. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/30439/367650>

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.03.002
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Uslu, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde İngilizce ders başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Utku, A. (2016). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 85-100.
- Weston, R., & Gore, P.A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Woodrow, L. (2011). College english writing affect: self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>
- Yanar, B. H. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yang, P., & Wang, A. (2015). Investigating the relationship among language learning strategies, english self-efficacy and explicit strategy instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35-62.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259
- Yough, M. S. (2011). *Self-efficacy and the language learner* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University, Ohio.
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1163477>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Yay. Haz.), *Self-efficacy in Changing Societies* içinde (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663

Zuo, H., & Wang, C. (2014). Understanding sources of self-efficacy of Chinese students learning English in an American institution. *Multicultural Learning and Teaching*, 11(1), doi: 10.1515/mlt-2014-0005





Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Algısının ve Kaynaklarının İncelenmesi
(Ön Uygulama)

Değerli katılımcı,

Bu veri toplama aracı, İngilizceye yönelik özyeterlik algınızı ve bu algınızı etkileyen olası faktörleri belirlemek amacıyla hazırlanmış ve iki ana bölümden oluşmuştur. Sizden, bu bölümlerde verilen soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Yanıtlarınızı, size uygun olan seçeneğe çarpı [X] işareti koyarak belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar, yalnızca bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve gizli kalacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Cansu Çitil
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Abd.
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Kurunuz	☐ A1	☐ A2	☐ B1		
2. Mezun olduğunuz lise türü	☐ Genel	☐ Fen	☐ Anadolu	☐ Mesleki ve Teknik	
	☐ Sosyal B.	☐ İmam-Hatip	☐ Çok Programlı	☐ Diğer.....	
3. Ne kadar süredir İngilizce öğreniyorsunuz?	☐ 1-3 Yıl	☐ 4-6 Yıl	☐ 7-9 Yıl	☐ 10 Yıl ve üstü	
			İlk ve ortaöğretimde aldığınız eğitimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?		
4. İlköğretimde İngilizce eğitimi aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır	☐ Evet	☐ Kısmen	☐ Hayır
5. Ortaöğretimde İngilizce eğitimi aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır	☐ Evet	☐ Kısmen	☐ Hayır
6. İngilizce özel ders ya da kurs aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır	Cevabınız "Evet" ise süresi (Lütfen yazınız):		
7. Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede bulundunuz mu?	☐ Evet	☐ Hayır	Cevabınız "Evet" ise süresi (Lütfen yazınız):		
8. Günlük yaşamınızda İngilizceyi kullanır mısınız?	☐ Evet	☐ Kısmen	☐ Hayır	Cevabınız "Evet" ya da "Kısmen" ise daha çok hangi amaçla kullandığınızı lütfen belirtiniz:	
9. Ailede İngilizce bilen var mı?	☐ Yok	☐ Anne	☐ Baba	☐ Kardeş/ler	☐ Diğer

II. Bölüm: İngilizce Özyeterlik Algısı

OKUMA	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1) İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2) İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3) Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4) Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5) İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6) Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7) İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
1) İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2) İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3) İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5) Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6) İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7) İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8) Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9) İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10) İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1) İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2) Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3) Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5) İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6) İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7) Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9) İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10) İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1) Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2) Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3) Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5) Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6) Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
Adınız ve Soyadınız (lutfen belirtiniz):					

Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Algısının ve Kaynaklarının İncelenmesi (Son Uygulama)

Sevgili öğrenci,
 Bu veri toplama aracı, İngilizceye yönelik özyeterlik algınızı ve bu algınızı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, İngilizceye yönelik özyeterlik algısı ölçeği, ikinci bölümde ise hazırlık sınıfını İngilizcede özyeterlik algısı kapsamında değerlendirebilmenize yönelik açık uçlu bir anket yer almaktadır. Sizden, her iki bölümdeki ifadeleri içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. İlk Bölümde yanıtlarınızı, size uygun olan seçeneğe çarpı [X] işareti koyarak belirtiniz. İkinci bölümde ise görüşlerinizi samimi ve açık biçimde yazınız. Yanıtlarınızın yalnızca bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacağını ve kesinlikle **gizli** kalacağını bilmenizi isterim.
 Katkılarınız için teşekkür ederim. Cansu Çitil / EÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, EPÖ AbD.

I. Bölüm: İngilizce Özyeterlik Algısı

OKUMA	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1) İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim	1	2	3	4	5
2) İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3) Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4) Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5) İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6) Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7) İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
1) İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2) İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3) İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5) Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6) İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7) İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8) Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9) İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10) İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1) İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2) Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3) Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5) İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6) İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7) Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9) İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10) İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1) Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2) Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3) Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4) İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5) Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6) Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

Adınız-Soyadınız (Lütfen Belirtiniz).....

Sınıfınız (Birinci Dönem)

II. Bölüm: Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algısını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri

-Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız. -

1. Hazırlık sınıfındaki hangi ders/dersler ya da etkinlikler İngilizcede daha yeterli hissetmenizi sağladı? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

2. İngilizcede kendinizi yetersiz hissettiğiniz dersler ya da etkinlikler hangileriydi? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Dersler dışında hazırlık sınıfının hangi olanakları / sınırlılıkları İngilizce yeterlik algınızı nasıl etkiledi?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Hazırlık sınıfında İngilizceyi daha iyi öğrenmek için siz neler yaptınız?

.....

.....

.....

.....

.....

5. İngilizce öğrenmek için yaptığınız ve kendinizi başarılı bulduğunuz etkinlikler nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

6. İngilizce öğrenmek için yaptığınız ve kendinizi başarısız bulduğunuz etkinlikler nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

7. İngilizce öğrenmede kendinize örnek aldığınız biri/birileri oldu mu? Olduysa kim/kimlerdi?

a) İngilizce öğrenmede bu kişilerin hangi özelliklerini kendinize örnek aldınız?

b) Örnek aldığınız kişilerin İngilizceyle ilgili başarı ya da başarısızlıkları sizi nasıl etkiledi?

.....

.....

.....

.....

.....

a)

.....

.....

.....

.....

.....

b)

.....

.....

.....

.....

.....

8. Sınıf arkadaşlarınızın İngilizce öğrenmedeki başarı ya da başarısızlıkları sizi nasıl etkiledi?

.....

.....

.....

.....

.....

9. İngilizce öğrenmeyi başarabileceğiniz yönünde sizi teşvik eden, öven, öğüt veren biri/birileri oldu mu? Olduysa hangi söylemleri sizi nasıl etkiledi?

10. İngilizce öğrenmeyi başaramayacağınızı söyleyen biri/birileri oldu mu? Olduysa hangi söylemleri sizi nasıl etkiledi?

11. Öğretmenlerinizin hangi tutum, davranış ya da sözleri sizi İngilizce öğrenebileceğiniz konusunda teşvik ediyor ya da öğrenmeyeceğinizi düşündürüyor/hissettiriyor? Örneklendirir misiniz?

12. İngilizceyi günlük yaşamınızda rahatlıkla kullanabilir misiniz?

- a) Hangi durumlarda?
b) İngilizceyi günlük yaşamınızda kullanırken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

- b) İngilizceyi günlük yaşamınızda kullanırken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

- a)

- b)

13. İngilizceyi kullanırken kaygı ya da stres yaşadığınız durumlar/zamanlar var mıdır?

- a) Hangi durumlarda/zamanlarda?

- b) Kaygı ya da stres yaşamanızın ne(ler)den kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

- a)

- b)

Teşekkür ederim.

EK – 3

İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/03/2017-E.1500



T.C.
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : 52746490-300
Konu : Anket uygulaması izni hakkında.

Sayın Cansu ÇİTİL

İlgi : 20/03/2017 tarihli ve Bila sayılı yazınız.

Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda devam ettiğiniz Yüksek lisans programı kapsamında, "İYTE YDYO'da yabancı dil eğitimi alan sınıf tekrarı yapmamış lisans öğrencilerine İngilizce özyeterlik algıları ve bu algıyı etkileyen olası faktörleri belirlemek amacıyla" eğitim yılı başı ve sonunda bir anket uygulama isteğiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır

Yrd.Doç.Dr. Sinem BEZİRCİLİOĞLU
Yüksekokul Müdürü

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.iyte.edu.tr/enVision/Dogrula/KRAUTD>

Adres: İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yabancı Diller Yüksekokulu Urla, İzmir
35430
Telefon: 0 232 750 6400 Faks: 0232 750 6404
e-Posta: bilgi@iyte.edu.tr Elektronik Ağ: <http://ydyo.iyte.edu.tr/>

Bilgi için: Ali ARICI
Unvanı: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Tel No: (0232)7506406



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı	Cansu Çitil
Eğitim	2005-2010: İnönü Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği
Deneyim	2010-2017: İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İngilizce Okutmanı 2017- : Inlingua Sprachschule, İngilizce Eğitmeni
İletişim	e-posta: cansucitil@gmail.com

Öz

Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Algılarının İncelenmesi

ÇİTİL, Cansu

Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul

Eylül, 2018, ix + 115 Sayfa

Bu araştırmada, program çalışmalarında kullanılabilecek bulgulara ulaşmak için üniversite hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırma ve kesitsel taramanın birlikte kullanıldığı araştırmaya, üniversite İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören gönüllü 426 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, program öncesi ve sonrası öğrencilerin algıladıkları İngilizce özyeterlik düzeyleri bir ölçekle bazı değişkenler açısından test edilmiştir. İkinci aşamada, ölçeğin ön ve son uygulamalarını birlikte yanıtlayan öğrencilerden açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yardımıyla İngilizce özyeterlik algılarını oluşturan kaynaklara ilişkin görüşleri alınmıştır. Veriler, betimsel istatistiklerden yüzde (%) ve frekans (f), ilişkili örneklemeler için t-testi ve karışık desen varyans analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmada, program uygulamaları sonunda öğrencilerin algıladıkları İngilizce özyeterlik düzeylerinin tüm dil becerilerinde anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Ayrıca İngilizce öğrenme süresinin algılanan özyeterlik üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin özyeterlik algılarını hata yapma, kendini ve düşüncelerini ifade edememe ve alay edilme korkularının *olumsuz*; üretime dayalı uygulamalı etkinliklerin, İngilizceyi günlük yaşama dâhil etmenin, program uygulamalarında rol ve sorumluluk üstlenme çabasının, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerin örnek alınan olumlu davranışlarının ve öğretmenlerin olumlu söylemlerinin ise özyeterlik algısını *olumlu* etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlere yönelik yaşantısal etkinlikler düzenleme ve uygulama, dönüt-düzeltilme verme, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, yabancı dil öğretimiyle teknolojiyi bütünleştirme gibi konularda uygulamalı ve sürekli mesleki gelişim programlarının düzenlenebileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce özyeterlik algısı, hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programı, özyeterlik kaynakları

Abstract

A Study on The English Self-Efficacy Beliefs of University Preparatory Class Students

ÇİTİL, Cansu

Master's Thesis, Educational Sciences Department,
Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Bünyamin Yurdakul

September, 2018, ix + 115 Pages

This study examined preparatory class students' English self-efficacy beliefs with the aim of reaching findings to be benefited while designing, applying and evaluating English curricula. 426 students, who completed The Self-Efficacy Scale for English in pre and post-test settings, participated in the study. The causal-comparative and cross-sectional survey designs were conducted in the research. In the first stage, English self-efficacy beliefs of the students were tested in terms of some variables. Next stage was consisted of further data collection about the self-efficacy sources of the students who participated in both pre and post-tests, using a questionnaire of open-ended questions. Frequency and percentages, two of the descriptive statistics, were applied along with paired sample t-test and mixed-design analysis of variance model. Findings revealed preparatory class practices increased the self-efficacy beliefs of students in all sub-dimensions. Furthermore, the length of English education and the students' English self-efficacy beliefs at the end of the preparatory class practices was found to be significant. Findings indicated that the fear of making mistakes, losing face, and not being able to express one's opinion had a *negative* effect on the self-efficacy beliefs. However, factors that had a *positive* effect on the students' self-efficacy beliefs included applying the language in productive activities, showing effort to use English in daily life and taking responsibility within the context of the English curriculum, modelling after positive behavior of the teachers and friends, and encouraging expressions by the teachers. In conclusion, in-service training programs for the teachers could be organized, aiming at organizing and applying effective activities, providing better feedback and correction, effective communication with the students, and blending technology in the language lessons.

Keywords: English self-efficacy beliefs, English preparatory class curriculum, self-efficacy sources