

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE  
YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ezgi KAYA**

**Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP**

**Ocak, 2019**

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE  
YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ezgi KAYA

(Y1612.281010)

Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

Ocak, 2019

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.281010 numaralı öğrencisi **Ezgi KAYA**'nın "İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 09.01.2019 tarih ve 2019/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 30.01.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
<b>Danışman</b>	Doç. Dr.	Hasan Said TORTOP	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>Asıl Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Hatice KADIOĞLU ATEŞ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	
<b>Asıl Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Etem LEVENT	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>Yedek Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Mine AKKAYNAK	İstanbul Aydın Üniversitesi	
<b>Yedek Üye</b>	Dr. Öğr. Üyesi	Faruk LEVENT	Marmara Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Enstitü Müdürü

## **YEMİN METNİ**

“İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yaptığım bu çalışmada tüm bilgileri etik ve ahlaki kuralla uygun bir şekilde elde ettiğimi beyan eder ve bu çalışma sürecinde yararlandığım tüm materyalleri tezin kaynakça kısmında atıf yaparak gösterdiğimi belirtirim.

**Ezgi KAYA**

## **ÖNSÖZ**

Dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte bu süreçleri takip edebilen ve bu süreçlere uyum gösteren bireylere duyulan ihtiyaçta artmaktadır. Bireylerin bu süreçler içerisinde bilgiye ulaşması ve dünyadaki yenilikleri takip etmesi için ise bazı niteliklere ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelik ve yeterliliklerden birinci ise yabancı dil kullanma becerisidir. Türkiye'deki öğrencilerin yabancı dil kullanma becerisini incelediğimizde şu sonuçla karşılaşmaktayız; öğrenciler öğrenim hayatı boyunca İngilizce dersi almalarına rağmen istedikleri başarıyı elde edememektedirler. Yapılan çalışmaları incelediğimizde ise İngilizce dersi ile ilgili ağırlıklı olarak bilişsel boyut ele alınmıştır fakat duyuşsal boyut ihmal edilmiştir. Bir başka deyişle duyuşsal boyutu kapsayan öğrenci tutumlarıyla ilgili çalışmalar sınırlı kalmıştır. Öte yandan yabancı dil öğretiminde tutumun etkisinin yadsınamaz olduğu da ifade edilmiştir. Tutumun yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisinin önemli rol oynamasından dolayı bu çalışma ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın yürütülmesi sırasında bana yardım ve desteği olan danışmanım Doç. Dr. Hasan Said Tortop'a teşekkür ederim.

**Ocak, 2019**

**Ezgi KAYA**

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

YEMİN METNİ .....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
ÇİZELGE LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	ix
ABSTRACT .....	x
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Araştırmanın Konusu .....	1
1.2 Ülkemizde Eğitim Sistemindeki Değişiklikler.....	2
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	9
1.4 Problem .....	9
1.5 Sınırlılıklar .....	9
<b>2. TUTUM VE TANIMLARI .....</b>	<b>10</b>
2.1 Tutumun Oluşumu.....	12
2.2 Tutum Oluşumunda Belirleyici Olan Etkenler.....	13
2.2.1 İlişkilendirme .....	13
2.2.2 Tutum konusu ile doğrudan deneyim.....	13
2.2.3 Kalıtsal aktarım .....	13
2.2.4 Fizyolojik etkenler.....	14
2.2.5 Kişilik.....	14
2.2.6 Toplumsallaşma .....	14
2.2.7 Sosyal sınıf.....	14
2.3 Tutumun Öğeleri .....	14
2.3.1 Bilişsel/zihinsel öge.....	15
2.3.2 Duyuşsal (duyusal) öge .....	15
2.3.3 Davranışsal öge .....	16
2.4 Tutumun Yapısı.....	17
2.4.1 Güç derecesi .....	18
2.4.2 Karmaşıklık .....	19
2.4.3 Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik.....	19
2.4.4 Tutumlar arası tutarlılık.....	19
2.5 Tutumların İşlevleri.....	19
2.5.1 Araçsal/ Faydasal işlevi.....	20
2.5.2 Benlik koruyucu işlevi .....	20
2.5.3 Değer verici işlevi .....	20
2.5.4 Bilgi işlevi .....	21
2.6 Tutumların Ölçülmesi .....	21
2.7 Tutumla İlgili Eğitim Alanında Yapılmış Çalışmalar .....	22
2.7.1 İngilizce dersine ilişkin tutum alanında yapılmış ulusal ve yabancı çalışmalar .....	22

<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>25</b>
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	25
3.2 Evren ve Örneklem.....	26
3.3 Veri Toplama Araçları .....	26
3.4 Veri Analizi .....	28
<b>4. BULGULAR</b> .....	<b>29</b>
4.1 Demografik Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri .....	29
4.2. Demografik Değişkenler Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutumlar Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması .....	31
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ</b> .....	<b>41</b>
<b>6. ÖNERİLER</b> .....	<b>46</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>49</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>54</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>59</b>

## ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Çizelge 3.1:</b> İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin alt boyutlar, maddeleri ve özellikleri.....	27
<b>Çizelge 3.2:</b> İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutuna ait Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları .....	27
<b>Çizelge 4.1:</b> Cinsiyet Değişkeninin Frekans Dağılımı .....	29
<b>Çizelge 4.2:</b> Sınıf Değişkeninin Frekans Dağılımı.....	30
<b>Çizelge 4.3:</b> Okul Değişkeninin Frekans Dağılımı.....	30
<b>Çizelge 4.4:</b> Ebeveyn Eğitim Düzeyinin Frekans Dağılımı .....	31
<b>Çizelge 4.5:</b> Kardeş Sayısı Değişkeninin Frekans Dağılımı .....	31
<b>Çizelge 4.6:</b> Cinsiyet Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem t Testi.....	32
<b>Çizelge 4.7:</b> Sınıf Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri .....	33
<b>Çizelge 4.8:</b> Sınıf Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi .....	34
<b>Çizelge 4.9:</b> Okul Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri .....	35
<b>Çizelge 4.10:</b> Okul Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi .....	36
<b>Çizelge 4.11:</b> Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri .....	37
<b>Çizelge 4.12:</b> Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi.....	38
<b>Çizelge 4.13:</b> Kardeş Sayısı Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri.....	39
<b>Çizelge 4.14:</b> Kardeş Sayısı Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi.....	40



## ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1: İngilizce Dersi Öğretim Program Modeli.....	5
Şekil 1.2: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli .....	7

# İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

## ÖZET

Türkiye’de öğrenciler öğrenim hayatı boyunca İngilizce dersi almalarına rağmen genel olarak İngilizceyi öğrenmekte zorlanmakta ve bu durum yabancı dil konusunda öğrenilmiş çaresizliğe neden olmaktadır. Yabancı dil öğrenimi üzerinde etkisi olan faktörlerden biri de öğrenenden kaynaklanan bireysel farklılıklardır. İngilizce dersine yönelik tutumları etkileyen en önemli etken ise öğrencinin bireysel farklılığıdır. Bireysel farklılığı içinde barındıran etkenlerden biri de bireyin tutumudur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme ile ilgili inançları ve geliştirdikleri tutumları onların başarılarını ve başarısızlıklarını etkileyen bir unsur olduğu pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ayrıca İngilizce öğretimi ve tutum üzerine yapılan birçok araştırmada da öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumunun farklı değişkenlere göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın amacı ise ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul’da üç farklı okulda eğitim gören 461 ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler, davranışsal ve duyuşsal boyutları olan 16 maddeden oluşan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiş ve verilerin analizinde frekans, yüzde hesaplamaları, t-testi ve ANOVA istatistikî yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularını incelediğimizde kız öğrenciler, 5. sınıf öğrencileri, Özel Okul B öğrencileri, ebeveyni üniversite mezunu olan ve kardeşi olmayan öğrenciler İngilizce dersine karşı daha olumlu bir tutumu sahiplerdir.

**Anahtar Kelimeler:** *Tutum, İngilizceye dersine yönelik tutum*

# **A RESEARCH ABOUT PRIMARY SCHOOL AND MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LESSON ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES**

## **ABSTRACT**

Although in Turkey students have been learning English during their education lives in generally they have difficulty in learning English. This situation about foreign language causes learned helplessness for them. One of the factors has an effect on learning foreign language is individual differences which is originated from learners' own. This is showed that the most important factor affecting attitudes towards English is individual differences. Actually individual differences involve individuals' attitudes. In addition, many researches are mentioned that student's belief and their improved attitudes with foreign language learning is a factor which affects their success and failure. The purpose of the research finds out whether there become different or not in terms of variables such as gender, grades, school, the education status of parents and the number of siblings in primary school and middle school students' attitudes towards English lesson according to different variables.

The target population of the research is formed of 461 primary school and middle school students who were three different schools in İstanbul in 2018-2019 academic years. The data of the research was acquired on behalf of "Attitude Scale towards English Lesson" which has behavioral and sensual (affective) aspect and developed by Orakcı (2017). The acquired data is analyzed by SPSS programme and while it was analyzing the data it was utilized range of frequencies, percent calculation, t- test and ANOVA statistical method. When it was analyzed the study finding female students, 5 grades students, Private School B students have positive attitudes towards English lesson. In addition students who have university graduate of their parents and students who have no siblings have positive attitudes towards English lesson too.

**KeyWords:** *Attitudes, Attitudes towards English Lesson*

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Araştırmanın Konusu

Bilim ve teknolojik gelişmelerin hızla artmasıyla bireylerin bilgiye ulaşması, bu süreçleri takip etmesi ve uyum göstermesi için çeşitli yeterliliklere ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklerden ve yeterliliklerden birinci ise yabancı dil kullanma becerisidir. Yabancı dil bilen insanlara ülkemizde ihtiyaç vardır çünkü ülkelerarası siyasi, sosyal ve ekonomik ilişkilerin ilerlemesinde yabancı dil yeterliliğine sahip olan kişiler aracılığıyla diğer ülkelerle bağlantıya geçilebilir. Ayrıca ulusların diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı günden güne artmaktadır bunun nedeni ise artan uluslararası ilişkilerde ulusların kendi dilleriyle iletişim sağlamalarının yeterli olmayışıdır. (Demirel, 2010). Bir başka deyişle bireyin uluslararası alanlarda kişilerarası iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için yabancı dil öğrenmesi ve bilmesi gerekmektedir. Bazı araştırmacılar ise bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili bilgi edinmek için yabancı dil öğrenmenin ve bilmenin gerekliliği şart haline geldiğini düşünmektedir (Baş, 2013). Böylece yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyaçla birlikte, dünyada teknoloji ve bilimin ortak dili haline gelmiş İngilizceyi öğrenmek ve etkin bir şekilde kullanabilmek bir gereklilik olarak görülmektedir (Köyönü, 2012).

Toplumda yabancı dil bilmenin gerekliliği de yaygınlaşmaktadır. Ülkemizde birçok insan yabancı dil öğrenmenin önemini farkında olduğundan ellerinden gelen her türlü çabayı göstermektedir. Öte yandan devlet ise halkın bu isteği doğrultusunda geçmişten bu yana yabancı dil eğitimi veren liseler açmakta ve yabancı dil dersleri ilkökul kademesinden başlatmaktadır (Gedikoğlu ve Öner, 2007). Esasen Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil dersleri eğitim ve öğretim programlarında çok uzun zaman önce yer almaya başlamıştır. Demirpolat (2015) yabancı dil programlarında yapılan çalışmaları ise şu şekilde ifade etmiştir; *Yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik gibi özelliklere dayanarak yapılan değişikliklerdeki amaç ise değişen taleplere ve ihtiyaçlara cevap vermektir.* Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren eğitim programlarında birçok hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar modern

kurumların oluşturulması, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi, yönetim anlayışında yenilikler, modern araçların temini gibi sistem düzeyinde yapılan değişikliklerdir. Daha sonra İngilizce öğretimi ağırlık kazanmıştır. Böylece Türk Eğitim Sistemi içerisinde İngilizceye çok ciddi kaynak ve zaman harcanmaya başlanmıştır. Bunların başında ise yabancı dil dersleri, eğitim programlarının vazgeçilmez ögesi olmuştur (Ekiz, 2012). Ayrıca öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini ve becerilerini geliştirmek için okullar eğitim- öğretim programlarında yabancı dil ders saatlerine gereken önemi vermeye başlamışlardır (Bağçeci, 2004). Kısacası, ülkemizin uluslararası sosyal, siyasal ve ekonomik ilişkilerini daha ileriye götürmek için ayrıca dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve bu süreçlere uyum gösteren bireyler yetiştirmek için ülkemizde yabancı dil eğitimine verilen önem artmıştır. Böylece geçmişten günümüze eğitim sisteminde birçok değişiklik yapılmıştır.

## **1.2 Ülkemizde Eğitim Sistemindeki Değişiklikler**

Ülkemizde eğitim sistemindeki değişiklikleri incelediğimizde geçmişten günümüze birçok reform yapıldığı görülmektedir. 16 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası” TBMM’ce kabul edilerek 18 Ağustos 1997 tarihli ve 23084 sayılı Resmi Gazete ‘de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Belirtilen tarihe kadar ayrı ayrı anılan 5 yıllık “ilkokul” ve 3 yıl süren “ortaokul” ibareleri “ilköğretim okulu” olarak birleştirilmiş ve böylece, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime 1997–1998 eğitim ve öğretim yılından itibaren geçilmiştir (MEB, 1997). Bu uygulamanın yabancı dil açısından getirdiği yenilik ise 1997-1998 eğitim ve öğretim döneminde uygulamaya konan yabancı dil derslerinin ilköğretim 4. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmesidir. İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil ders saati üçer saat olarak 6. 7. ve 8. sınıflarda ise yabancı dil dersi haftada dörder saat olarak okutulmaya başlanmıştır. Yabancı dilde uygulamaya konulan diğer bir yenilik ise “İletişimsel Yaklaşım” ın yabancı dil müfredat programında öngörülmesidir. Kısacası 1997-1998 eğitim programında uygulamaya konulan “iletişimsel Yaklaşım” öğrenci merkezli eğitimi öngörmekte ve öğretmenlerin, öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

2001-2002 eğitim ve öğretim döneminde ise Anadolu Öğretmen Liselerine 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında ise zorunlu ikinci yabancı dil dersi Anadolu Liseleri

ve Fen Liseleri programına konulmuştur. Fakat 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine ve Fen Liselerine ikinci yabancı dil seçmeli ders olarak uygulamaya konulurken Anadolu Liselerinde ise zorunlu ders olarak yer almış ve 10. 11. ve 12. sınıflarda ikişer saat olarak programa konmuştur (Ekiz, 2012). Ayrıca 2006 yılındaki eğitim reformunu incelediğimizde yeni müfredatta yabancı dil eğitimi açısından önceki müfredatta göre daha kapsamlı düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Örneğin, yeni İngilizce müfredat programında iletişimsel yöntemin yanı sıra, çoklu zekâ kuramı, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat etkinlikleri, içerik ve dilin bütünleşmesi gibi kavramlara da yer verilmektedir. Bazı araştırmacılar yabancı dil derslerinde kullanılan bu yöntemlerin erken yaştaki çocukların zihinsel düzeylerine katkıda bulunduğu ayrıca anlam yükünü daha anlaşılır hale getirdiğini ve öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki dilsel gelişimlerine de önemli ölçüde katkıda bulunduğunu düşünmektedir (Akcan, 2005; Bayyurt ve Alptekin, 2000). Ayrıca dil ve içerik arasındaki bağlantının öneminden yola çıkarak İngilizcenin coğrafya, matematik, spor gibi diğer derslerde içerilen konularla ilişkilendirilerek yenilenen İngilizce ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde yenilenen ders kitapları çoklu zekâ kuramı, boyama ve kesme-yapıştırma gibi etkinliklere yer vermektedirler (Kırkgöz, 2010). Yabancı dil derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarında da değişiklik yapılmıştır. Gelenekselleşmiş olan ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında portfolyo gibi farklı ölçme değerlendirme araçlarının da yabancı dil derslerinde kullanılması önerilmiştir (MEB, 2006).

2012-2013 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile eğitimde tekrar yapısal değişikliklere gidilmiştir. Bu düzenlemeyi takiben, 8 yıllık zorunlu eğitim 12 yıla yükseltilmiş; bunun ilk dört yılı ilkokul, 2. dört yılı ortaokul ve 3. dört yılı lise olarak adlandırılmıştır. Bu düzenlemenin getirdiği diğer önemli yenilik ise Türkiye’de ilk kez devlet ilkokullarında 2013–2014 yılından itibaren başlamak üzere, yabancı dil eğitiminin 2. sınıfa indirgenmiş olmasıdır (MEB, 2013). İlkokul kademesinde 2. 3. ve 4. sınıflarda ikişer saat 5. 6. 7.ve 8. sınıflarda ise dörder saat yabancı dil ders saati olarak uygulamaya konulmuştur. Yabancı dil öğretim programında yapılan değişiklikler ilerleyen dönemlerde de devam etmiştir.

2018-2019 eğitim ve öğretim döneminde ise ilkokul kademesinde 2. 3. ve 4. sınıflarda yabancı dil ikişer saat ortaokul kademesinde 5. ve 6. sınıflarda üçer saat, 7. ve 8. sınıflarda ise dörder saat olarak belirlenmiştir. Anadolu liselerinde, hazırlık

sınıfı bulunan Anadolu liselerinde, sosyal bilimler ve fen liselerinde dörder saat 1. yabancı dil, ikişer saat 2. yabancı dil ortak dersler olarak belirlenmiştir. Bu liselerde seçmeli ders olarak Yabancı Diller ve Edebiyatı programda yer almaktadır. Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Liselerinde ise ikişer saat ortak yabancı dil ders saati ve seçmeli yabancı dil dersi Yabancı Diller ve Edebiyatı olarak ise haftalık programda yer almaktadır. Anadolu İmam Hatip Liselerinde ise yabancı dil ders saati 9. sınıflarda beşer saat 10. 11. ve 12. sınıflarda ise ikişer saat olarak uygulanmaktadır. Seçmeli ders olarak ise 1. yabancı dil, 2. yabancı dil, yabancı dil edebiyatları ve Farsça yer almaktadır. Meslek ve Teknik Anadolu Liselerinde ise 9. sınıflarda yabancı dil ders saati beşer saat, 10. 11. ve 12. Sınıflarda ise ikişer ders saati olarak programda uygulanmaktadır (Talim Terbiye Kurulu, 2018).

Yabancı dil öğretimde ise Milli Eğitim Bakanlığının (2018) yayınladığı İngilizce Öğretim Programı Modeli ise (2-8 sınıflar) aşağıdaki çizelgede belirtilmiştir:

## Şekil 1.1: İngilizce Dersi Öğretim Program Modeli

İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN)			
Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma°	
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma°	
2 [A1] (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma° Çok Sınırlı Yazma°	Drama/Canlandırma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma° Sınırlı Yazma°	
3 [A2] (4)	7	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	Tema ∞
	8	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	

**Kaynak:** ADOÇEP (Avrupa Dilleri Öğretim Ortak Çerçeve Programı)

Şekil 1,1'i incelediğimizde İngilizce Öğretim Programının modelindeki seviyeler ADOÇEP (Avrupa Dilleri Öğretim Ortak Çerçeve Programına) göre hazırlanmıştır. Bu program uluslararası alanda en çok bilinen dilde yeterlilik seviyesini ölçen programlardan biridir. Bu tabloda yer alan çok sınırlı ya da sınırlı olarak belirtilen beceriler, yazılı metinleri ve materyalleri ifade etmektedir ayrıca bu metinler ve materyaller basit, kısa, yazılı ve sözlü olmalıdır. Örneğin 2-4. sınıflar için belirlenen ana hedef dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesidir. Ayrıca okuma ve yazma becerileri sözcük düzeyini geçmeyecek şekilde geliştirilmelidir. Buna ek olarak, sınırlı olarak belirtilmiş becerilerde, okuma ve yazma etkinlikleri 25 sözcük ile sınırlı kalmalıdır. Örnek olarak okuma etkinlikleri 5 ve 6. sınıflarda cümle düzeyine çıkabilirken, yaşça büyük öğrencilerden oluşan 7. ve 8. sınıflardaki öğrenciler okuma-yazma etkinliklerine ait temel bilgileri edindiklerinden dolayı okuma ve yazma becerilerini dil öğreniminin önemli bir parçası olarak yabancı dil derslerinde kullanabilirler (MEB, 2018).

Sonuç olarak, 6. sınıftan 8. sınıfa kadar ana hedef dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi bunun yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin de çok sınırlı ve sınırlı sayıda geliştirmesini sağlamaktır. Kısacası, bir öğrenci A2 seviyesine ulaştığı zaman



İngilizcenin temelinde bilmesi gereken konularda ustalaştığı ayrıca basit ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurabildiği bir seviyeye gelmiş olacaktır.

Çizelge 1,2'deki tema esasına dayalı öğretimin temel özellikleri şu şekilde ifade edilmiştir; bir konu çerçevesinde ele alınan sözcük, kelime ve dil bilgisi yapıları, anlamlı duruma dayalı öğrenmeyi sağlayan ders konusuna göre seçilmiş tema (konu) ile bağdaşan beceriler ve etkinliklerdir (MEB, 2018). Bir başka deyişle, derste seçilen konu ile o konuyla ilgili beceriler ve etkinlikler birbirini tamamlamalıdır. Örneğin; derste tema evdeki sorumluluklar ile ilgiliyse bu konu kapsamında dinleme, konuşma, yazma ve okuma etkinlikleri planlanmalıdır. Ders sürecinde evdeki sorumluluklarla ilgili bir dinleme metni öğrenciye dinlettirilip bu metin üzerine konuşma yapılabilir. Daha sonraki ders için öğrenciler aile bireylerinin ve kendisinin evdeki sorumluluklarını içeren bir video çekebilir. Böylece etkinliğin içerisinde birebir kendi rol alan öğrenci için daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir.

İlköğretim 2- 8 sınıf öğrencileri İngilizceyi basit ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kuracağı A2 seviyesine geldikten sonra Ortaöğretim öğrencileri (9-12 sınıflar) için nasıl bir İngilizce dersi öğretim programına devam edileceği aşağıdaki çizelge 1. 2 'de Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından belirtilmiştir.

**Şekil 1.2:** Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Modeli

İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN MODELİ (2 - 8. SINIFLAR İÇİN)			
Seviyeler [ADOÇEP*] (Saat / Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki (TFT)/ El işleri/Drama
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma <sup>o</sup>	
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma <sup>o</sup>	
2 [A1] (3)	5	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma <sup>o</sup> Çok Sınırlı Yazma <sup>o</sup>	Drama/Canlandırma
	6	Dinleme ve Konuşma Sınırlı Okuma <sup>o</sup> Sınırlı Yazma <sup>o</sup>	
3 [A2] (4)	7	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	Tema ∞
	8	<b>Birincil:</b> Dinleme ve Konuşma <b>İkincil:</b> Okuma ve Yazma	

**Kaynak:** ADOÇEP (Avrupa Dilleri Öğretim Ortak Çerçeve Programı)

Şekil 1,2 'i incelediğimizde, 9-12. sınıflar ders programı ADOÇEP (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı seviyeleri) İngilizce öğreniminde lise öğrencilerinin belirli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uyarlanmıştır. Bu program öğrencilerin lise düzeyi İngilizce dersine A1 seviyesinin gözden geçirilmesi ile başlamaktadır ve aşamalı olarak öğrencilerin A2 seviyesinden B2 seviyesine ilerlenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra ise öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfına gidip gitmemelerine göre, en düşük B2+ seviyesi veya daha yüksek bir İngilizce seviyesi ile liseden mezun olmaları beklenmektedir. Sonuç olarak ortaöğretim İngilizce dersi programı ilköğretim İngilizce dersi programından farklı olarak dört temel becerinin birbiri ile bütünleşik olarak verilmesi gerektiğini hedeflemektedir (MEB, 2018).

Yabancı dil öğretimi konusunda yapılan bu değişimler de Türk Milli Eğitim Sistemi, pek çok ülkede olduğu gibi bilimsel, kültürel, ticari, teknolojik ve ekonomik alanlarda yetkinliği kabul gören İngilizcenin yaygın olarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında bireylerin dili doğru ve uygun olarak kullanabilecek

düzeyde öğretilmesini öngörmektedir (Köyönü, 2012). Fakat yabancı dil öğrenimi için yapılan tüm bu çalışmalara ve bu konuda gösterilen hassasiyete rağmen yabancı dil öğretimi konusunda istenilen başarı elde edilememiştir.

Bazı araştırmacılar ise hem eğitim sistemi hem de öğretim programı esasından kaynaklanan hatalardan dolayı beklenen verimin alınamaması öğrencilerde kalıcı izli bir yabancı dil öğretilmemesine yol açtığını düşünmektedir (Bağçeci, 2004). Diğer bir araştırmacı ise harcanan onca çabaya, eğitim sistemi içerisinde kapsadığı öneme rağmen, İngilizce öğretimi konusunda yaşanan sıkıntılar bir türlü giderilemediğini düşünmektedir. Bu sıkıntılar; öğretim programı, ders kitapları, İngilizce öğretiminden sorumlu olan dal veya sınıf öğretmenleri, öğrenci kaynaklı problemler gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal süreçlerin biri veya birkaçına bağlı olarak yaşanabileceğini düşünmektedir (Ekiz, 2012).

Köyönü (2012) ise; Eğitimde teşhis edilmesi ve müdahale edilmesi güç olan başarı etkenlerinden biri duyuşsal faktörlerdir. Duyuşsal faktörleri içeren kaygı, motivasyon, stres ve tutum gibi etkenler kontrol altına alındığında başarıyı etkileyen faktörler olarak sayılabilir” şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Yapılan çalışmaları incelediğimizde ağırlıklı olarak bilişsel boyut ele alınmıştır öte yandan, duyuşsal boyut ihmal edilmiştir. Çalışmalarla ilgili çözüm önerilerinde ise bilişsel boyutla ilgili olmuştur. Kısacası öğrencinin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği yaşantıların ürünü olan ilgi, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları, istek, derse katılma hevesi, motivasyon, öğrencinin derse karşı sahip olduğu tutum vb. gibi duyuşsal özellikleri ikinci planda kalmıştır (Ekiz, 2012).

Eğitimle ilgili araştırma yapan birçok yazar, eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesi için yapılan çalışmalarda duyuşsal özelliklerin araştırılmasının çok sınırlı kaldığını ifade etmiştir (Turgut 1997; Berber ve Sarı 2010; Bacanlı 1999; Demirbaş ve Yağlasan 2004; Aydın ve diğerleri 2009). Tutumlar duyuşsal alan içinde incelenmekte olan en önemli kavramlardan biridir. Ayrıca tutumlar eğitim sürecindeki başarı ya da başarısızlığı etkileyen en önemli faktörlerden de biridir çünkü öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği duygu, inanç ve tutum öğrenme sürecinde öğrenciyi başarıya götüren önemli etkenlerdir. Bir başka deyişle öğrencinin öğrenme ortamına olumlu tutumla gelmesi öğrenmeyi daha başarılı kılarken olumsuz tutumla gelmesi başarısız kılabilir.

### **1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemektir. Yabancı dil öğreniminde kullanacağımız tutum ölçeği ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları belirlenecek, tutumları farklı değişkenlere göre incelenecek ve elde edilen sonuçlar dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların tespit edilmesine katkıda bulunacaktır. Böylece dil öğrenim sürecinde öğrencinin akademik başarısını artırmasını sağlayacaktır.

### **1.4 Problem**

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, anne- baba eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Araştırmanın ana problemi ise “İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler nelerdir?
- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?
- İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları anne ve baba eğitim durumuna göre değişmekte midir?

### **1.5 Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2018-2019 eğitim- öğretim yılında İstanbul’da 3 farklı okulda öğrenim gören ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6., 7., ve 8., sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

## 2. TUTUM VE TANIMLARI

Tutum ile ilgili çalışmalar 20. yy. başlarında sosyal psikoloji alanında başlamıştır. 1940'lı yıllara dek sosyal psikolojinin konusu ve temel kavramlarından olan tutum, günümüzde tarih, eğitim bilimleri, antropoloji, psikoloji, ekonomi, işletme, siyaset bilimi, iletişim gibi birçok bilim alanının en önemli araştırma konularından biri olmuştur (Ekiz, 2012). Tutum sözcüğü Latince kökenli “*aptus*” kelimesinden gelen anlamı “uyum” olarak tanımlanan bir kelimedir. Kaynak taraması yapıldığında ise tutum kavramı genel olarak şu şekilde tanımlanmaktadır; bireyin hakkında tutum sahibi olduğu konu, kişi, nesne, olay ve durum hakkında olumlu ya da olumsuz yöndeki değerlendirmelerdir. Öte yandan bilim insanı ve kuramcının hangi bilim alanı içerisinde yer aldığına bağlı olarak, değişik tutum tanımlarına da rastlanmaktadır. Tutumu kavramsal düzeyde ele alan ilk kuramcı Thurstone olmuştur. Thurstone, tutumu herhangi bir nesneye karşı sahip olunan olumlu ya da olumsuz bir duygu olarak ifade etmiştir. (İnceoğlu, 2010). Lambert'e göre tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular bir başka deyişle herhangi bir toplumsal olayla ilgili eski bilgilerini bütünleştirdiği bir düşünce, duygu ve tepki biçiminde ele alınan zihinsel bir süreçtir. Lambert'in tanımında tutum gelişimi ile toplumsallaşma arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Çünkü birey, çevresel olaylarla ilgili daha önce sahip olduğu bir düşünce ve duygu vardır ve bu çerçevede içerisinde bir tepkide bulunur. Bir şekilde tepki vermesi ya da belli bir düşünce ve duyguya sahip olması toplumdaki kişilerle, gruplarla ya da sosyal konularla etkileşim içinde olduğunu göstermektedir.

Öte yandan Maier, tutumların bireylerin gerçek olayları algılamalarını etkilediği için kişide genel bir duygusal alt- yapı oluşturduğunu düşünmektedir. Dobb'a göre ise tutum kişinin yaşadığı çevrede, önemli olduğunu düşündüğü konulara ya da olaylara karşı gösterdiği kullanılmaya hazır yeteneği veya dürtüsel olarak verdiği bir tepkidir (İnceoğlu, 2010).

Krech (1965) tutum kavramını “*bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi*” olarak

ifade etmektedir. Alport'a (1935) göre akılsal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma durumu olan tutum, bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde de yönlendirici, etkin bir güç oluşturan, zihinsel bir süreçtir (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Kağıtçıbaşı (1983) ise tutum üzerine düşüncelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Tutum, kişinin kendine ait bir özelliğidir.
- Tutum doğrudan gözlenebilen bir özelliğe sahip değildir. Bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı tahmin edilen ve bu davranışından yola çıkarak tutum nesnesiyle ilgili bilgi sahibi olmaktır.
- Tutum, kişiden kişiye değişen psikolojik bir nesnedir. Örneğin, bazı durumlar bir kişi için olumlu ya da olumsuz bir tutum içerirken bazıları için hiçbir şey ifade etmeyebilir (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Tutum, öğrenmeyle kazanılan bir davranıştır. Ayrıca bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme aşamasında kişinin kendi lehine karar almasını sağlayan bir kavram olarak da tanımlanmaktadır (Ülgen, 1995). Öte yandan tutum şu şekilde de tanımlanmaktadır; tutum, bireyin davranışlarının önemli bir yordayıcısı olarak görülen bilişsel, duygusal ve davranışsal gibi öğeleri olan psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988). Ballachey (1962) göre ise tutum, herhangi bir tutum nesnesine ilişkin faydalı ya da faydasız gibi değerlendirmelerdir. Bir başka deyişle, kişi tutum nesnesini kendi yararına olan veya kendi yararına olmayan eğilimlerden oluşturur.

Görüldüğü gibi tutumun birçok tanımı sıralanabilmektedir. Moreira (1991), tutum alanında yapılan çalışmaların zorluklarından en önemlisinin tutumun ortak bir tanımının yapılamaması ve yapılan tanımların hiçbirinin de reddedilememesi olduğunu söyler. Tüm bu tanımlardan hareketle tutumların bireyin davranışlarının, tavırlarının, hayata karşı ortaya koydukları duruşlarının temelinde yatan, zihinsel ve duygusal yönleri de olan temel motifler olduğu söylenebilir. Kısacası tutum hakkında yapılan tanımlamalar şunu göstermektedir ki; tutum kavramını ifade eden genel bir tanım yoktur. Tutumla ilgili genel bir tanım yapacak olursak tutum bireyin bir konu, bir nesne ya da bir olaya karşısında ortaya koyduğu olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve tepkiler olarak tanımlanabilir. Öte yandan birey, değerlendirme yaparken ya da herhangi bir düşünce ve duygu belirtirken içinde yaşadığı toplumla iletişimde olduğu tutumla ilgili yapılmış olan tanımlardan görebilmekteyiz. Tutum

kavramında önemli olan diğerk bir konu ise tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleridir. Bir başka deyişle, bireyin herhangi bir konu, kişi ya da olay hakkındaki tutumu önce onun düşüncelerinde yer alır daha sonra olumlu veya olumsuz bir duyguya yol açar son olarak ise davranışa dönüşebildiğini yukarıda yapılan tanımlamalardan çıkartabiliriz.

## 2.1 Tutumun Oluşumu

Tutumlar doğuştan getirilmeyen sonradan öğrenilen davranışlardır. Tüm düşünsel etkinliklerin temelinde olduğu gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde meydana gelmektedir. Esasen tutum bireyin yaşadığı deneyimlerindeki bilgilerden oluşan ve bu deneyimlerden edindiği bilgileri önceki bilgileriyle birleştirmesi ya da karşılaştırması ile meydana gelen bir süreci içermektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiği ve erken yaşlarda edinilen tutumların ve tutumların kaynaklık ettiği davranışların, önemli olaylar gerçekleşmedikçe kolay kolay değişmediği ortaya konulmuştur (Kağıtçıbaşı, 1979).

Birey için tutum oluşumunda 2- 30 yaş arası çok büyük öneme sahiptir çünkü bu dönem tutum oluşumunda kritik süreç olarak adlandırılmaktadır. Bu yaş aralığında edinilen tutumlar geleceğe aktarılmakta ve değiştirilmesi çok zor olmaktadır. Abou Youssef (2005) ise okul çağına kadar olan dönemde anne / baba – çocuk ilişkisi tutumun oluşumunun ve kökeninin dayandığı ilk etmen olduğunu ifade eder (Köyönü, 2012). Ayrıca yaşam boyu devam eden bir süreç olan tutumun oluşumu özellikle yaşamın ilk 20-25 yılı, bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir.(Hotaman, 1995). Bunun nedeni ise yaşam boyu devam eden bu süreçte bireylerin farklı deneyimlere sahip olması ve yaşamını buna göre şekillendirmesidir. Abou Youssef (2005) ise bir kereye mahsus veya hayat boyunca tekrarlanabilen deneyimler tutumların oluşumunu ve kökenini oluşturan ikinci etmen olarak düşünmektedir (Köyönü, 2012). Bireyin bu deneyimleri kazanmasında ise diğerk kişilerle olan etkileşimi yani sosyalleşme ya da toplumsallaşma süreci tutumun oluşumunu etkileyen diğerk bir etmendir. Bireyin tutumların oluşumunu etkileyen ve aralarında yakın bir ilişki olan diğerk etmenlerde şu şekilde sıralanabilmektedir; kişilik özellikleri, kişinin içinde yer aldığı toplumsal ve kültürel çevre, bir başka deyişle toplumsallaşma süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleridir. Bu yüzden kişinin en güçlü tutumları toplumsallaşma yoluyla kültürel olarak edinilenlerdir (Ekiz, 2012).

Ayrıca Abou Youssef (2005) ise bireyin diğer bireylerle olan resmi – gayri resmi etkileşimi ve sosyalleşme sürecinde iletişim kurduğu bireylerin tutumların oluşumu ve kökeninde üçüncü etmen olarak düşünmektedir.

## **2.2 Tutum Oluşumunda Belirleyici Olan Etkenler**

Tutumun oluşmasında okul çağına kadar olan dönemde anne / baba – çocuk ilişkisi, bireyin kazandığı deneyimler ve sosyalleşme sürece önemli rol oynamaktadır. Bunların dışında bazı tutumun oluşumunu etkileyen faktörler şöyle sıralanmaktadır;

### **2.2.1 İlişkilendirme**

Birey doğumundan ölümüne dek yaşadığı olaylarla tutum nesnelere iyi/kötü, olumlu/olumsuz, faydalı/faydasız şeklinde ilişkilendirir. Öğrenmeye bağlı olarak gerçekleşen bu ilişkilendirme süreci tutumun oluşumunda belirleyici olan faktörlerden biridir (Ekiz, 2012).

### **2.2.2 Tutum konusu ile doğrudan deneyim**

Birey deneyimlerini öğrenme süreci içinde gerçekleştirmektedir. Böylece birey yeni karşılaştığı bir olay ya da durum karşısında nasıl tavır alacağını daha önce yaşadığı deneyimlerinden hareketlerle karar verir (Ekiz, 2012). Bir başka deyişle kişinin herhangi bir olay karşısında tutumunun nasıl olacağı daha önce yaşadığı deneyimlerle ilişkilidir.

### **2.2.3 Kalıtsal aktarım**

Tutumların genetik yatkınlığının olduğu çok fazla kabul gören bir görüş değildir. Klasik yaklaşımda tutumların öğrenmeye bağlı olduğu düşünülmektedir. Öte yandan tutumlarda genetiğin etkisine dair ufak çaplı bir takım bulgular da vardır. Örneğin; ırk önyargısı veya saldırganlık tutum özelliklerinin genetik ile ilişkili olduğu savunulmaktadır. Saldırgan suçlular üzerine yapılan çalışmalar bu bireylerde bazı hormonların etkisini göstermiştir (Ekiz, 2012).



#### **2.2.4 Fizyolojik etkenler**

Yaşlanma, hastalık, sakatlık, ergenlik, ilaç kullanımı gibi geçici fizyolojik durumlarda tutum değişimine yol açabilmektedir. Örneğin, belli bir olaya karşı bireyin gençlik yıllarında sahip olduğu tutumlarında ilerleyen yaşlarda değişimler gözlenebilir (Ekiz, 2012).

#### **2.2.5 Kişilik**

Kişilik konusu tartışmalı bir konu olmasına rağmen bireyin kişilik özellikleri ile belirli olaylara karşı sahip olduğu tutumları arasında ilişki olduğu savunulabilmektedir (Ekiz, 2012).

#### **2.2.6 Toplumsallaşma**

Bireyin içinde yaşadığı toplum ve çevre tutumların oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Esasen kişi yaşadığı toplumsal çevreden kabul görmek için yaşadığı topluma ayak durdurma eğiliminde olacaktır. Örneğin, birey küçük yaşlarda ebeveyn onayı almak için tutum geliştirirken, ilerleyen yaşlarda ise akran gruplarının onayını almak için tutum geliştirmektedir (Ekiz, 2012).

#### **2.2.7 Sosyal sınıf**

Bireyin içinde bulunduğu toplum sınıflardan oluştuğu için tutum oluşumunda bireyin sahip olduğu sosyal sınıf da önemlidir. Bireyin toplumsallaşma sürecinde de bahsettiğimiz gibi birey içinde yaşadığı sosyal sınıftan onay görmek için o sosyal sınıfa uyma davranışı göstermektedir (Ekiz, 2012).

### **2.3 Tutumun Öğeleri**

Tutum bilişsel (zihinsel), duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler kendi aralarında bir iç uyuma sahiptirler ve bu uyum tutumun oluşmasını sağlamaktadır. Eğer bu öğeler kendi aralarında bir iç uyuma sahip değillerse bu tutumun oluşmasını zorlaştırmaktadır.

### **2.3.1 Bilişsel/zihinsel öge**

Tutum sahibi olunan herhangi bir kişiye, nesneye, duruma ve olaya ilişkin her türlü bilgi, düşünce, inanç ve deneyimi içeren öge tutumun bilişsel ögesidir. Bilişsel öge ile ilgili yapılan en genel tanım ise bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünceleri, inançları ve deneyimleri şeklinde ifade edilmiştir. (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bir başka deyişle, birey hayatı boyunca birçok bilgi ile donanır, hayatta edindiği tecrübeleri edindiği bilgilere ekleyerek görüş oluşturur. Örneğin, bir öğrencinin İngilizcenin dünya dili olduğuna inanması/inanmaması, İngilizce dersini vakit kaybı olarak görmesi/görmemesi, İngilizcenin ileride işine yarayacağına inanması/inanmaması o öğrencinin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu tutumunun bilişsel ögesini oluşturur. Bilişsel öge, tutumların önemli bir kesitini oluşturmaktadır. Çünkü birey çevresi ile bilişsel süreçlerinin sonucuna göre ilişki kurmaktadır (Ekiz, 2012). Örneğin, bir kişi yabancı dil eğitimine, anadilde eğitim ile birlikte başlanması ile ilgili haberleri takip ettiğinde, bu konu ile ilgili eğitimcilerin fikirlerini dinlediğinde ve bu doğrultuda erken yaşta yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin bir görüş geliştirilebilir (Mukherjee, 2009). Kısacası, bir bireyin herhangi bir konuya, kişiye, nesneye, duruma ya da olaya yönelik olan düşünce ya da inançları tutumun bilişsel ögesini meydana getirir.

### **2.3.2 Duyuşsal (duyusal) öge**

Bireyin tutum sahibi olduğu bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz duyguları ve değerlendirmeleri ise tutumun duyuşsal ögesini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, bir nesneyi olumlu/olumsuz değerlendiren birey o nesneye ilişkin olumlu/olumsuz duygulara sahiptir. (Kırgız, 2010). Öte yandan tutumun duyuşsal ögesinin varlığı, kişinin yaşadığı toplumsal çevre ile ilgili duygu ve deneyimlerini sınıflandırmasının yanında kişi bu sınıflandırmalarla ilgili sahip olduğu duygu ve deneyimlerden yola çıkarak olaylarla ilgili olumlu- olumsuz değerlendirmeler gerçekleştirebilmektedir. Bir başka deyişle bireyin bir konu, kişi, nesne ve olay hakkında olumlu- olumsuz değerlendirme yapabilmesi için o konu, kişi, nesne ve olay hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Çünkü herhangi bir nesne ile ilgili tutum geliştirebilmek için bu nesneyle ilgili bilgi sahibi olmak gerekiyor ki olumlu-olumsuz duygular bu bilgilere eşlik ederek bir değerlendirme gerçekleştirebilsin. Kısacası, bilişsel öge ve duyuşsal öge birbirlerine uyumlu olarak

hareket etmektedir. Özet olarak, bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması, daha önce yaşadığı deneyimleriyle ilişkili olan bilgi birikimini (bilişsel öge) ifade etmektedir. Bir varlık veya duruma yönelik sevme sevmeme gibi duygular ise duyuşsal tepkilerdir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Örneğin, bir öğrencinin İngilizce dersini ve öğretmenini sevmesi veya sevmemesi o öğrencinin İngilizce dersine yönelik sahip olduğu tutumunun duyuşsal ögesini oluşturur. Daha öncede bahsettiğimiz gibi duyuşsal ögenin gelişiminde bireyin bilgi birikimi ve deneyimleri önemli etkenlerdir. Ayrıca duyuşsal ögenin oluşması için kişinin tutum nesnesi ile daha önce bir ilişkisinin olması gerekmektedir. Bu ilişki doğrudan nesnenin kendisiyle olabileceği gibi kitle iletişim araçları, ebeveyn veya akran etkisi gibi dolaylı yollardan da olabilmektedir (Ekiz, 2012).

### **2.3.3 Davranışsal öge**

Davranışsal öge, bireyin tutum nesnesine ilişkin davranışlarını yansıtan sözler ya da diğer hareketlerle gözlenebilen bir davranış eğilimidir (İnceoğlu, 2004). Hegar göre (2012) *“davranışsal öge nesne, olay veya bir kimseye belli bir yaklaşımla davranma eğilimini ifade etmektedir”*. Bilişsel öge, davranışın uygunluğu veya uygunsuzluğuna temel teşkil ettiğinden dolayı davranışsal öge, bilişsel ve duyuşsal öge ile yakından ilişkilidir. Fakat sosyal psikologlar yakın zamana dek tutumların oluşumunda yer alan bu üç öge arasında sıkı bir bağ görmemekteydiler. Fakat son zamanlarda yapılan araştırmalar daha ince ayrıntıları göz önüne alınca, ögeler arası daha sıkı bir bağ gözlenir hale gelmiştir (Cüceloğlu, 2007).

Lambert'e göre, tutumların oluşumunu etkileyen zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında etkililik ve işlevsellik yönünden bir bütünlük ve birliktelik vardır. Ayrıca tutumların oluşabilmesi için davranışsal, duyuşsal ve bilişsel ögelerin birbirleriyle tutarlı bir ilişki içinde olmaları gerektiğini ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2010). Öte yandan bireyin bilgi, duygu, deneyim ve davranış yapısında meydana gelen değişimler, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler arasındaki ilişkilerde de değişimler meydana getirmektedir. Bunun nedeni ise ögeler arasındaki birliktelik ve bütünlük ilişkisidir. Örneğin, bireyin bir tutum nesnesine ilişkin olumlu ya da olumsuz duygu değişimi olduğu zaman bu değişim tutumun bilişsel ve davranışsal ögelerinde de meydana gelir ve tekrar ögeler arasında düzenleme yapılıır.

Cüceloğlu da (2007) bu duruma işaret ederek, araştırmaların, tutumun davranışsal yönü değiştirildiğinde, bilişsel yönünün zaman içinde davranışa uyacak biçimde değiştiğini kanıtladığını ifade etmiştir. Örneğin, bir öğrenci İngilizce dersini vakit kaybı olarak görüyorsa (Bilişsel Öge), İngilizce dersini sevmiyordur (Duyuşsal Öge) ve tabi sonuç olarak İngilizce pratik yapmaya çalışmıyordur (Davranışsal Öge). Kısacası, ögeler arasında iç uyum ve örgütlenme olmazsa tutumun oluşması da mümkün değildir. Aynı şekilde, Temizkan ve Sallabaş (2009) da, zihinsel, duygusal ve davranışsal ögeler arasında bir eşgüdüm olmadığı sürece tutumun oluşmasının mümkün olmadığını çalışmalarında işlemiştir.

Öte yandan ögeler arası ilişkinin ortaya çıkması için dört koşulun yerine gelmesi gereklidir. İlk şart tutumun kuvvetli olması, ikincisi şart bireyin kişisel yaşantısına dayanması, üçüncü şart birey için önemli olan tutumların diğer kişiler tarafından desteklenmesi ve bu tutumların sık sık kendini ortaya koyma şansı olması tutumun ögeleri arasında tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

#### **2.4 Tutumun Yapısı**

Perloff (2003)'a göre tutumlar davranışlara etki etmekte ve bireyleri inançları yönünde hareket etmeleri konusunda cesaretlendirmektedir. Bazı tutumlar güçlü, bazıları ise zayıf ve etkiye dirençsizdir. Tutumların özellikleri şöyle sıralanmaktadır;

- Tutumlar öğrenilirler. Kalıtımla edinilebileceği yönünde iddialar olmasına rağmen; araştırmalar tutumların, çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde sosyalleşme deneyimleriyle elde edildiğini göstermektedir (Perloff, 2003).
- Tutumlar genel olarak duygusal değerlendirmelerdir. Bir varlık veya duruma yönelik davranışların kökenindeki inançları, duyguları, istekleri kapsamaktadır. Bir tutuma sahip olunması, bir varlığın sınıflandırılmış ve değeri konusunda bir yargıya varılmış olduğunu göstermektedir. Bu, bireyin konuyla ilgili karmaşık duyguları olamayacağı anlamına gelmemektedir (Perloff, 2003)
- Tutumlar, düşünce ve davranışı etkilerler. Tutum ve değerler sosyal hayatı düzenlemektedir. İnsanları, olayları, yaşanan yerleri sınıflandırmada ve algılamada kolaylık sağlamaktadır. Bireylerin algılama ve yargılama yetilerini şekillendirmektedir (Perloff, 2003).

- Yaşlanma, hastalık, belli bir ilacın kullanımı ve tıbbi operasyonlar gibi fizyolojik etkenler tutum sisteminin içeriği ve yönünü etkiler. Bazı araştırma bulguları, insanların zaman içerisinde egemenlik, saldırganlık, rekabet, baş eğme, bağımsızlık, vb. tutumlarında değişimler olduğuna işaret etmektedir (İnceoğlu, 2010).
- Bireyin kişiliği tutum oluşumunu etkiler. Tutumlar bireyin kişilik yapısını ve bireyin ne tür tutumlara eğilimi olduğunu yansıtmaktadır (İnceoğlu, 2010).
- Grup üyeliği ve grup normları tutumları etkiler. Ait olduğu grubun bireyden rol beklentileri vardır ve bu beklentileri karşılayabilmek ve benimsenmek için yeni tutumlar oluşturmakta veya var olan tutumlarını değiştirme yoluna gitmektedir (İnceoğlu, 2010).
- Yeni öğrenmeler, tutumu etkiler. Bir konuda edinilen yeni bilgi ve öğrenmeler var olan bilgiyi etkiler veya yeni bir tutum oluşturulmasına sebep olmaktadır (Köyönü, 2012).

Yukarıda bahsedilen tutum özelliklerine baktığımızda tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri tutumun oluşmasında rol oynamakta ve birbirini etkilemektedir. Bu duruma işaret ederek İnceoğlu (2010) ise tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin oluşması, biçimlendirilmesi ve karşılaştırılabilmesi için bir arada bulunma zorunluluğu gerektirdiğini dile getirmişti. Öte yandan tutumların öğelerinden olan bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler arasında işlevsellik ve etkililik açısından bir iç uyum ve örgütlenme olmasına rağmen tutumların tek tek öğeleri için ve öğelerin toplamı için geçerli bazı özellikler vardır. Bu özellikler tutumlar arasında farklılığa sebep olan etmenlerdir.

#### **2.4.1 Güç derecesi**

Her tutum kendi içinde bir gücü sahiptir. Bir tutumun gücü, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin gücünün toplamına eşittir Bir tutumun bilişsel ögesi güçlüyken davranışsal veya duyuşsal ögesi zayıf da olabilir fakat yerleşmiş tutumların öğelerinin her biri güçlü olmaktadır. Örneğin, sigara içmenin sağlık açısından son derece zararlı olduğunu düşünen bir kişi (sigaraya karşı bilişsel düzeyde olumsuz bir tutumu vardır) sigara içmeye devam edebilmektedir ki sigara bağımlılarının büyük bir kısmı böyledir (Ekiz, 2012).

#### **2.4.2 Karmaşıklık**

Tutumların öğeleri yalın olabileceği gibi karmaşık da olabilmektedir. Örneğin, bir bireye herhangi bir kişiyle ilgili düşünceleri sorulduğunda “ondan hoşlanmam” şeklinde bir cevap verdiğinde bu cevabın herhangi bir belirleyici yanı yoktur. Verilen bu cevap ise basit olumsuz bir tepki olan, basit bir tutumdur. Verilen cevap “o birçok bakımdan berbat biri olmakla birlikte, iyi yönleri de yok değildir. Zekidir fakat iş hayatında bazen dürüstlüğünden kuşku duyulacak şeyler yapmaktadır” şeklinde de olabilir. Bu şekilde verilen bir cevap, içinde birçok farklı ifade bulundurduğu için karmaşık bir tutumun ifadesidir (Baltacı, 2008).

#### **2.4.3 Diğer tutumlarla ilişki ve merkezilik**

Bireyin sahip olduğu bazı tutumlar diğer tutumlarıyla sıkı sıkıya bağlıken (örneğin öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip oldukları tutum, İngiliz kültürüne, İngilizce diline, İngilizce konuşan insanlara karşı sahip olduğu tutumlarına bağlıdır) bazıları tek başına bulunmaktadır. Bazen bireyde sahip olduğu bir tutum diğer tüm tutumlarının önüne geçmekte ve bireyin tüm bir hayatını yönlendirebilmektedir (Ekiz, 2012)

#### **2.4.4 Tutumlar arası tutarlılık**

Bireyin sahip olduğu tutumlar genellikle birbirleriyle tutarlı olma eğilimi içerisindedir. Birbiriyle tutarlı olmayan tutumlardan güçsüz olanı, çatışmanın ortadan kalkması için yok olmakta veya terk edilmektedir (Ekiz, 2012).

#### **2.5 Tutumların İşlevleri**

Birey, kişilere, gelişen olaylara ve varlıklara, kendini sonuçtan memnun edecek, bunların kendisi için değerlerini biçecek ve kendisine katkı sağlayacak biçimde farklı eğilimler göstermektedir. Bu eğilim, bireylerin farklı işlevler için tutumu araç olarak kullandığına dair ipuçları vermektedir. Tutumun işlevlerini şu şekilde sıralayabiliriz; araçsal/faydasal işlev, benlik koruyucu işlev, değer ifade edici işlev ve bilgi işlevidir (Köyönü, 2012).

### **2.5.1 Araçsal/ Faydasal işlevi**

Bireyler çevrelerindeki ilişkilerde kendisine ödül veya fayda kazandıran durumlara karşı olumlu tutumlar geliştirirken kendisine ceza veya zarar getiren durumlara karşı da olumsuz tutumlar geliştirir (Ekiz,2012). İnsanlar, varlıkları ve durumları beğenme beğenmeme gibi yaklaşımlarının yanı sıra bu varlık ve durumların yaratacağı ödül veya cezaya göre davranma eğilimindedirler (Hewstone ve Stroebe, 2001). Tutumun araçsal işlevinin oluşu, bireylerin içinde bulunduğu durumlara göre tutumun değiştirebileceğinin altını çizmektedir (Augoustinos, Walker ve Donaghue, 2006). Örneğin; matematikten hoşlanmayan bir birey istatistik sınavını geçmek zorundadır. Bu dersten kalmanın yaratacağı olumsuz etkiyi bildiğinden bu dersi öğrenmesi kolaylaşmaktadır (Köyönü, 2012).

### **2.5.2 Benlik koruyucu işlevi**

Tutumun benlik koruyucu işlevi bireyin kendisi ve onun için değerli kişiler hakkında istemediği algılardan korumaya yöneliktir (Petty ve Cacioppo, 1996). Tutum, bireylerin karşılaştıkları olaylarda suçlu hissetmesini engellemektedir ve özsaygılarını korumalarını sağlamaktadır. Örneğin: çevresindeki kişilerden geri kalarak akademik anlamda başarı elde edememiş bir bireyin, el sanatlarından biriyle ilgilenmeye başlaması ve sanatında uzmanlaşması tutumun bu işlevini işaret etmektedir (Köyönü, 2012). Tutum, bireyleri dış dünyanın olumsuz gerçekleri ve kendisi ile ilgili hoşnut olmadığı bilgilere karşı korumaktadır. Tutumun benlik koruyucu işlevi birey için tehdit ve baskı oluşturan, öfkenin arttığı durumlarda harekete geçmektedir. İç görünüm geliştirilmesi, bastırılmış duygunun dışa vurumu ve tehditlerin ortadan kaldırılmasıyla tutum değiştirilebilir (Abou Youssef, 2005). Kısacası, tutumun benlik koruyucu işlevi bireyin egosunu harekete geçirir. Ekiz (2012) ise *“bireyler, sahip olduğu değer yargılarına, bakış açılarına, bilgi birikimlerine dair hesaplaşmalardan kaçınmak için egoyu endişelerden ve tehlikelerden koruyan kişi, olay veya nesneye yaklaşılmasını sağlayan bir takım tutumlar geliştirirler”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

### **2.5.3 Değer verici işlevi**

Tutumlar bireylerin savunma mekanizmasıdır. Bireyler benliklerini ifade ettikleri için de tutum onlara kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Başka bir deyişle

tutumlar, kişiliğin bir parçasıdır ve bireylere duygu, inanç ve değerlerini ifade etmelerinde yardımcı olmaktadır. Örneğin; rock veya metal müzik dinleyen kişiler, toplumun yetiştirdiği sıradan insan tipinden farklı olduğunu göstermek amacıyla siyah giyip, vücuduna dövmeler yaptırarak fikirlerini yansıtabilir. Böylece birey kişiliğini muhafaza etmek, kendini özgür iradesiyle ifade etmek için tutumun değer ifade edici olan işlevini harekete geçirmektedir (Köyönü, 2012). Öte yandan ise birey kendisiyle ilgili memnuniyetsizliği, yeni değerın bireye daha uygun gelmesi ve eski değeri ortadan kaldırmak için yeterli çevresel (basın-yayın araçları, sosyal çevre) destek tutumunun değiştirilmesini sağlamaktadır (Abou Youssef, 2005).

#### **2.5.4 Bilgi işlevi**

Birey çevresindeki yaşamı zihnindeki bilgi örüntülerine dayanarak anlamlandırabilmektedir (Ekiz, 2012). Bir başka deyişle tutum bireyin zihninde edindiği bilgiyi akıl süzgecinden geçirerek sınıflamasına yardımcı olmaktadır. Örneğin; ‘A’ gazetesini okuyan bir kişinin muhafazakâr olduğu üzerinde tahmin yürütme tutumun bu işlevindedir (Manfredo, 2008). Örnekte olduğu gibi herhangi bir olay ya da bir durum karşısında kişinin davranışını belirleyen gerçek veya zihninin ürünü olan bilgiler zihindeki bilgi örüntüleridir.

#### **2.6 Tutumların Ölçülmesi**

Tutum, davranışlarla ortaya çıkan ya da yordanan doğrudan değil dolaylı olarak ölçülebilen bir kavramdır. Örneğin, bir öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizceyi sevme, İngilizce dersine katılma isteği, İngilizceyle ilgili ders dışı çalışmalar yapma vb. gibi davranışlarından öğrencinin İngilizce dersine olan tutumunu hakkında tahminde bulunabiliriz. (Ekiz, 2012). Bireylerin sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi için onların tutumlarının ölçülmesi gerekmektedir. Böylece bireylerin tutumlarını bilerek davranışlarını önceden tahmin etmek mümkün olabilir. Bir başka deyişle bireyin davranışları sözleri ve ifadelerinden çıkarımda bulunmak için ölçme araçlarından yardım almamız gerekir. Esas olarak tutumların ölçülmesi fizyolojik tepkilerden bilgi toplama, açık davranışlardan vardama ve ölçek geliştirme olarak üç yolla gerçekleştirilmektedir. Bu yollar arasında gözlem bireyin davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olmanın en uygun yolu olarak düşünülebilir. Fakat davranış gözleme oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Bu sebeple



araştırmaların daha ekonomik olması için genellikle tutum ölçekleri kullanılmaktadır (Ekiz, 2012).

Tutum nesnesiyle ilgili ölçülecek olan özellikleri içeren ve birçok ya da birkaç maddelerden oluşan ölçekler tutum ölçeği olarak tanımlanmaktadır. Tutumunu ölçmek ve araştırmak istediğiniz bireyin yapması gereken Şey ise bu maddelerin kendi görüşlerine uygun olup olmadığını veya ne ölçüde uygun olduğunu işaretlemektir (Köyönü, 2012). Kısacası, bir görüşe ya da bir nesneye kişinin hangi durumda olduğunu belirlenmesi tutum ölçeği ile gerçekteşmektedir.(Ekiz, 2012). Esasen, tutum ölçekleri bir tutumu tamamen kabul etme ya da karşı çıkma boyutları arasında yer alan ölçeklerdir. (Tolan ve ark, 1991). Uygulamak için ölçülecek olan her tutuma ait bir ölçek geliştirmek mümkün olabilir fakat geliştirilecek olan bu ölçeğin uygulanması için geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir.(Özkalp ve ark, 2002).

Günümüzde en çok kullanılan Likert tipi ölçektir. 5 seçenekli likert tipi ölçeğinin tercih edilmesinin sebebi ise derecelendirilmiş olmasından dolayı daha duyarlı sonuçlar verebilmesidir. Likert tipi ölçeğin (diğer tüm ölçeklerde olduğu gibi) amacı bireylerin belirli tutumları karşısında tavırlarını derecelendirmektedir. Fakat diğer ölçeklerden ayıran yanı ise bireyin sadece ölçekte yer alan bir tutum maddesine ilişkin karşıt bir görüşe sahip olup olmamasının yanında bu tutum maddesini ne kadar benimsediğini de ölçek istemektedir (Tolan ve ark, 1991). Likert tipi ölçeği içinde ölçülmek istenilen konuyla ilgili maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler “her zaman”, “sıklıkla”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” gibi cevapları içermektedir.

## **2.7 Tutumla İlgili Eğitim Alanında Yapılmış Çalışmalar**

### **2.7.1 İngilizce dersine ilişkin tutum alanında yapılmış ulusal ve yabancı çalışmalar**

Tutumla ilgili literatür taraması yapıldığında yerli veya yabancı çokça araştırmaya rastlamak mümkündür.

Genç ve Aksu (2004) yaptığı çalışmada İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla 340 öğrenciyi kapsayan bir

araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda dil öğrenme sürecinde tutumun önemli ve etkili bir rol oynadığını ve öğrencilerin başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Shah (1999), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Malezyalı başarısız öğrenciler üzerinde çalışmış, İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olmayan öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu görmüştür.

Thadphoothon (1999), Dhurakijpundit Üniversitesi'nde çoğunluğu 56 kız öğrenciden oluşan gruba İngilizceye yönelik tutumlarını ölçek için İngilizce TV izleme, İngilizce şarkılar dinleme, İngilizce yazılı materyal okuma sıklıklarının gibi maddeler içeren bir anket uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler başarılı olurken, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise başarısız olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin eğitim gördükleri alanların, cinsiyetlerinin, ailelerinin eğitim düzeyi ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde etkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Starks&Paltridge (1996), yaptığı çalışmada çevresel faktörlerle edinilen tutumların dil öğrenme sürecinde çok etkili olduğunu ifade eder. Halliwell, öğrencilerin İngilizce dersine boş bir kâğıt gibi gelmediklerini, yetiştikleri çevrelerinden ve etraflarındaki insanlardan kaynaklı tutumlara sahip olarak geldiklerini belirtir. Çakıcı (2001) ise bir dile karşı gelişen tutumun çocukluktan itibaren gelişmeye başladığını ifade eder. Çocuk ve ailesi yabancı dil öğrenimi ile ilgili benzer bir tutuma sahip olursa, çocuk yabancı dil öğreniminde başarılı olur. Bir başka deyişle, yabancı dil öğreniminde ebeveyn tutumu çocuğun yabancı dil başarısını etkilediği unutulmamalıdır. Gardner da, ebeveyn yabancı dil öğrenimi konusunda olumlu bir tutuma sahip ise çocuklarda yabancı dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum oluştururlar. Kısacası, çevresel faktörler ve ailelerin tutumları dil öğrenme sürecinde bireyin tutumlarını etkileyen önemli değişkenlerdir.

Küçüksüleymanoglu (1997) ise yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, kişilik özellikleri sınıfı, ebeveyn eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı, kitap sayısı, öğretmen olma isteği, öğretmen olmaktan duyulan başarı algısı ve okudukları bölüme ebeveynin verdiği önem, okuma alışkanlığı ve çalışma alışkanlığı, gibi değişkenler öğrencilerin İngilizce dersine karşı sahip olduğu tutumu etkilediği görülmüştür.

Ekiz (2012) yaptığı çalışmada ise cinsiyet ve anne- baba eğitim durumu değişkenlerine göre ilkokul ve Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil dersine karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında 2. kademe kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Anne eğitim durumu değişkenine göre ise annelerinin eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak tespit edilmiştir. Aynı şekilde baba eğitim durumu değişkenine göre ise babalarının eğitim durumu yükseköğretim olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu babalarının eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin İngilizce tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmaların aksi sonuç elde eden çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Mejias ve Anderson (1988), Amerika- Meksika sınırında yer alan Rio Grande Valley’ de Pan American Üniversitesinde matematik, tarih ve İngilizce bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrencinin İspanyolcaya yönelik tutumlarının yaş cinsiyet ile kendi ve ailelerinin doğum yerleri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Bu çalışmalarının sonucunda, bu değişkenlerin öğrencilerin İspanyolcaya yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak yabancı dil öğreniminde tutumun önemi ile ilgili yerli ve yabancı birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmacıların çoğu öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını etkileyen birçok değişkenin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu değişkenlerin öğrencinin yabancı dile yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varan çalışmaların yanında etkili olmadığı sonucuna varan çalışmalara da rastlanmıştır. Krashen (1985) tutumla ilgili yaptığı yorum ise “ *tutumların yeni dil öğreniminde bariyer veya köprü olarak rol oynayabilecek kadar önemli olduğudur*” şeklindedir. Kısacası, öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen değişkenler yabancı dil öğrenme sürecinde önemli öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırmanın örnekleme, verilen elde edilmesi ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.1 Araştırmanın Yöntemi**

İlkokul ve Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre değerlendirildiği bu çalışma nicel verileri içeren betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada kullanılan yöntem tarama (survey) yöntemidir. Tarama yönteminin amacı, belirli bir grubun özelliklerini belirlemek için elde edilen verilerin toplanmasını sağlamaktır. (Büyüköztürk ve ark, 2016). Karasar (2005) kendi koşulları içinde araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olayı olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmasını tarama modeli olarak ifade etmektedir. Ayrıca tarama modelinde uygun bir gözlem yapmak önemlidir. Tarama yönteminin diğer bir tanımı ise katılımcıların kendilerine sorulan soruları yanıtlanması yoluyla bilgi toplama çalışmasıdır. Sorular anket ya da mülakat şeklinde katılımcılara yöneltilmektedir (Böke ve arş, 2014). Cevaplar ise daha sonra her bir soruyu bir şekilde cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde, cetvel haline getirilmekte ve rapor edilmektedir. Yapılan çalışmalarda tarama yönteminin tercih edilmesinin nedeni ise oldukça fazla bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi araştırmacıya sunmasıdır (Büyüköztürk ve ark, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki ikisi özel biri devlet okulu olan üç farklı okulda eğitim gören ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ve ortaöğretim 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. İngilizce dersine yönelik tutumların ölçülmesi için ise Likert Tipi ölçek kullanılmıştır. Duyuşsal ve davranışsal alt boyutları olan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısını içeren beş farklı değişkenden oluşmaktadır.

### **3.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni İstanbul’da ikisi özel biri devlet okulu olan üç farklı okulda öğrenim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. 4. sınıflardan 85, 5. sınıflardan 93, 6. sınıflardan 139, 7. sınıflardan 61 ve 8. sınıflardan 47 öğrenci olmak üzere toplam 425 öğrenci ile bu çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem türü amaçlı örneklemdir. Amaçlı örnekleme öğeler, örnek için çalışma evreninden rastgele değil, belli özelliklerden dolayı veya araştırmacının kendi kararı/sağduyusuna göre seçilir. Ayrıca, amaçlı örnekleme, örneğin seçileceği evren hakkında araştırmacının oldukça kapsamlı bir bilgiye, tecrübeye sahip olmasını gerektirir ve öyle olduğunu öngörür (Böke ve ark, 2014).

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmadaki veriler Orakcı (2017) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği tarafından elde edilmiştir. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği 10’u duyuşsal ve 6 ‘si davranışsal olan toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “her zaman”, “sıklıkla”, “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” gibi cevapları içermektedir. Ölçek maddelerindeki olumlu tutum ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır.

**Çizelge 3.1:** İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 'ne ilişkin alt boyutlar, maddeleri ve özellikleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Tersten Puanlanan Madde	Ölçtüğü Özellik	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
İngilizce Dersine Yönelik Tutum– Duyuşsal Boyut	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12,13 ve 14	1, 2, 5, 7 ve 10	Bu alt boyut duyuşsal boyut ile ilgilidir.	50	10
İngilizce Dersine Yönelik Tutum– Davranışsal Boyut	3, 6, 9, 11, 15 ve 16	Yok	Bu alt boyut davranışsal boyut ile ilgilidir.	30	6

Çizelge 3.1 'i incelediğimizde, 1., 2., 4., 5., 7., 8., 10., 12., 13., ve 14., maddeler duyuşsal boyut ile ilgilidir. 3., 6., 9., 11., 15., ve 16. maddeler ise davranışsal boyut ile ilgili olanlardır. Ayrıca ölçekteki 1, 2, 5, 7 ve 10 numaralı maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçek uygulamasından alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır (Orakcı, 2017).

**Çizelge 3.2:** İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutuna ait Cronbach Alpha ve Tukey Toplanabilirlik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	sd	p
Duyuşsal	0,911	Toplanamazlık	0,153	0,153	0,182	1	0,667
Davranışsal	0,887	Toplanamazlık	0,040	0,040	0,031	1	0,847

**Kaynak:** Özdamar, 2013

Çizelge 3.2'i incelendiğinde, bu ölçeğin güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa sayısı duyuşsal boyutta 0,911 davranışsal boyutta ise 0,887 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik katsayısı değerleri 0,70 üstü olduğu zaman yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013).

Ölçeğin puanlarına göre düşük düzey 0-2.00 puan arası, orta düzey 2.01-3.50 ve yüksek düzey 3.50 – 5.00 olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada, genel tutum puanlamasının iç tutarlılık katsayısı 57 olarak bulunmuştur.

### 3.4 Veri Analizi

Verilerin analizinde ise frekans, yüzde hesaplamaları, t-testi ve ANOVA istatistiki yöntemlerinden faydalanılmıştır. Cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, eğitim durumu(anne-baba) ve kardeş sayısı gibi demografik değişkenlerin içerdiği grupların karşılaştırılması için grupların karşılaştırılmasında iki bağımsız grup içeren demografik değişkenlerin alt boyutlarla karşılaştırılması için “Bağımsız Örneklem t Testi”; ikiden fazla bağımsız grup içeren demografik değişkenlerin karşılaştırılması için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Farklılığın kaynağının tespiti için Post Hoc olarak “Tukey HSD” kullanılmıştır. Ölçümlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde, katılımcıların “İngilizce Dersine Yönelik Tutumlar Ölçeği” yanıtları ve demografik bilgilerinin çözümlenmesi ve bulguların analizi yer almaktadır. Araştırmada ilk olarak katılımcıların demografik değişkenlerinin frekans dağılımları verilmiş, ikinci olarak İngilizce dersine yönelik tutumları ölçen iki alt boyut olan “Duyuşsal” ve “Davranışsal” boyutların ve toplam puanın olduğu genel tutum puanlarının demografik değişkenler bakımından farklılaşma düzeyleri ele alınmıştır. Demografik değişkenlerin dağılımı için betimleyici istatistik, grupların karşılaştırılmasında iki bağımsız grup içeren demografik değişkenlerin alt boyutlarla karşılaştırılması için “Bağımsız Örneklem t Testi”; ikiden fazla bağımsız grup içeren demografik değişkenlerin karşılaştırılması için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Farklılığın kaynağının tespiti için Post Hoc olarak “Tukey HSD” kullanılmıştır. Ölçümlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır.

##### 4.1 Demografik Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri

Demografik değişkenlere ilişkin bulgular aşağıdaki çizelgelerde belirtilmiştir:

**Çizelge 4.1:** Cinsiyet Değişkeninin Frekans Dağılımı

		N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Cinsiyet	Erkek	237	55,8	55,8	55,8
	Kız	188	44,2	44,2	100,0
	Toplam	425	100,0	100,0	

Katılımcıların %55,8’i erkek (N=237) ve %44,2’si kız (N=188) öğrencilerden oluşmaktadır.



**Çizelge 4.2: Sınıf Değişkeninin Frekans Dağılımı**

		N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Sınıf	4. sınıf	85	20,0	20,0	20,0
	5. sınıf	93	21,9	21,9	41,9
	6. sınıf	139	32,7	32,7	74,6
	7. sınıf	61	14,4	14,4	88,9
	8. sınıf	47	11,1	11,1	100,0
	Toplam	425	100,0	100,0	

Katılımcıların %20'si 4. sınıf (N=85), %21,9'u 5. sınıf (N=93), %32,7'si 6. sınıf (N=139), %14,4'ü 7. sınıf (N=61) ve %11,1'i 8. sınıf (N=47) öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.3: Okul Değişkeninin Frekans Dağılımı**

		N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Okul	Özel Okul A	190	44,7	44,7	44,7
	Devlet Okulu	111	26,1	26,1	70,8
	Özel Okul B	124	29,2	29,2	100,0
	Toplam	425	100,0	100,0	

Okul değişkenine göre katılımcıların %44,7'si "Özel Okul A" öğrencilerinden (N=190), %26,1'i "Devlet Okulu" öğrencilerinden (N=111) ve %29,2'si Özel Okul B (N=124) öğrencilerinden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.4:** Ebeveyn Eğitim Düzeyinin Frekans Dağılımı

		N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	4	,9	,9	,9
	İlkokul	38	8,9	8,9	9,9
	Ortaokul	87	20,5	20,5	30,4
	Lise	95	22,4	22,4	52,7
	Üniversite	201	47,3	47,3	100,0
	Toplam	425	100,0	100,0	

Ebeveyn eğitim düzeyine göre, öğrencilerin ebeveynlerinin %0,9'u okuryazar değil (N=4), %8,9'u ilkokul mezunu (N=38), %20,5'i ortaokul mezunu (N=87), %22,4'ü lise mezunu (N=95), ve %47,3'ü üniversite (N=201) mezunudur.

**Çizelge 4.5:** Kardeş Sayısı Değişkeninin Frekans Dağılımı

		N	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kardeş Sayısı	Yok	82	19,3	19,3	19,3
	1	178	41,9	41,9	61,2
	2	103	24,2	24,2	85,4
	3 ve üzeri	62	14,6	14,6	100,0
	Toplam	425	100,0	100,0	

Kardeş sayısı değişkenine göre %19,3'ünün kardeşi yok (N=82), %41,9'unun 1 kardeşi (N=178), %24,2'sinin 2 kardeşi (N=103) ve %14,6'sının 3 ve üzeri sayıda kardeşi (N=62) olduğu görülmektedir.

#### **4.2. Demografik Değişkenler Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutumlar Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Demografik değişkenlerin içerdiği grupların karşılaştırılması için grupların karşılaştırılmasında iki bağımsız grup içeren demografik değişkenlerin alt boyutlarla karşılaştırılması için “Bağımsız Örneklem t Testi”; ikiden fazla bağımsız grup içeren demografik değişkenlerin karşılaştırılması için “Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA)” kullanılmıştır. Farklılığın kaynağının tespiti için Post Hoc olarak “Tukey HSD” kullanılmıştır. Ölçümlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır.

**Çizelge 4.6:** Cinsiyet Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Bağımsız Örneklem t Testi

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
Duyuşsal boyut	Erkek	23 7	2,47	,438	-3,361	<b>,001*</b>
	Kız	18 8	2,61	,402		
Davranışsal boyut	Erkek	23 7	3,34	,892	-3,525	<b>,000*</b>
	Kız	18 8	3,64	,856		
Genel Tutum	Erkek	23 7	2,79	,468	-4,415	<b>,000*</b>
	Kız	18 8	2,99	,457		

**\*p<0,05**

Çizelge 4.6 ‘da cinsiyet değişkeni bakımından İngilizce dersine yönelik tutumlar alt boyutlarının karşılaştırılması için yapılan “Bağımsız Örneklem t Testi” sonuçlarına göre, duyuşsal boyut ( $t=-3,361$ ;  $p<0,05$ ), davranışsal boyut ( $t=-3,525$ ;  $p<0,05$ ) ve genel tutum ( $t=-4,415$ ;  $p<0,05$ ) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre kız öğrencilerin duyuşsal ve ( $X=2,61$ ;  $ss=,402$ ), davranışsal boyutlarda ( $X=3,64$ ;  $ss=,856$ ) ve genel tutum ( $X=2,99$ ;  $ss=,457$ ) aldıkları puanların erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, en yüksek tutum puanı kız öğrencilerin davranışsal boyutta almış olduğu puanlar olarak saptanmıştır.

**Çizelge 4.7:** Sınıf Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS	Std. Hata
Duyuşsal boyut	4. sınıf	85	2,57	,438	,048
	5. sınıf	93	2,63	,387	,040
	6. sınıf	139	2,50	,401	,034
	7. sınıf	61	2,51	,406	,052
	8. sınıf	47	2,37	,533	,078
	Total	425	2,53	,428	,021
Davranışsal boyut	4. sınıf	85	3,57	,933	,101
	5. sınıf	93	3,70	,842	,087
	6. sınıf	139	3,41	,867	,074
	7. sınıf	61	3,33	,828	,106
	8. sınıf	47	3,18	,929	,136
	Total	425	3,47	,888	,043
Genel Tutum	4. sınıf	85	2,94	,474	,051
	5. sınıf	93	3,03	,449	,047
	6. sınıf	139	2,84	,460	,039
	7. sınıf	61	2,82	,451	,058
	8. sınıf	47	2,67	,495	,072
Total	425	2,88	,473	,023	

Çizelge 4.7’de sınıf değişkenine göre öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal alt boyutta almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir. Çizelgede görüldüğü üzere duyuşsal boyut puan ortalamalarının 5. sınıf öğrencilerinde en yüksek olduğu görülmektedir ( $X=2,63$ ;  $ss=,387$ ). 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının duyuşsal boyutta orta düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, 5. sınıf öğrencilerinin davranışsal boyutta puan ortalamaları en yüksektir ( $X=3,70$ ;  $ss=,870$ ). 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının davranışsal boyutta orta düzeyde olduğu görülmektedir. Genel tutum puan ortalamaları sınıf düzeyine göre incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin davranışsal boyutta puan ortalamaları en yüksektir ( $X=3,03$ ;  $ss=,449$ ). 5. sınıf

öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının toplam tutum puanı bakımından orta düzeyde olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarının farklılaşma düzeylerini incelemek için yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” bulguları Çizelge 4.8’de belirtilmiştir:

**Çizelge 4.8:** Sınıf Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Sınıf		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Tukey
Duyuşsal boyut	Gruplar Arası	2,442	4	,611	3,416	<b>,009</b>	<b>2-5</b>
	Gruplar içi	75,072	420	,179			
	Toplam	77,514	424				
Davranışsal boyut	Gruplar Arası	11,217	4	2,804	3,647	<b>,006</b>	<b>2-5</b>
	Gruplar içi	322,981	420	,769			
	Toplam	334,198	424				
Genel Tutum	Gruplar Arası	4,890	4	1,222	5,699	<b>,000*</b>	<b>2-5</b>
	Gruplar içi	90,091	420	,215			
	Toplam	94,981	424				

**\*p<0,05**

Çizelge 4.8’de sınıf değişkenine göre duyuşsal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde, duyuşsal boyut [F(4/420)=3,416; p<0,05], davranışsal boyut [F(4/420)= 3,647; p<0,05] ve genel tutum [F(4/420)=5,699; p<0,05], puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre 5. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; 5. sınıf öğrencilerinin duyuşsal, davranışsal ve genel tutumlar puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 4.9:** Okul Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

	Okul	N	$\bar{x}$	SS	Std. Hata
Duyuşsal Boyut	Özel Okul A	190	2,48	,439	,032
	Devlet Okulu	111	2,54	,447	,042
	Özel Okul B	124	2,60	,383	,034
	Toplam	425	2,53	,428	,021
Davranışsal Boyut	Özel Okul A	190	3,51	,888	,064
	Devlet Okulu	111	3,05	,842	,080
	Özel Okul B	124	3,78	,781	,070
	Toplam	425	3,47	,888	,043
Genel Tutum	Özel Okul A	190	2,87	,492	,036
	Devlet Okulu	111	2,73	,450	,043
	Özel Okul B	124	3,04	,415	,037
	Toplam	425	2,88	,473	,023
	Devlet Okulu	190	2,48	,439	,032

Çizelge 4.9’da okul değişkenine göre öğrencilerin duyuşsal, davranışsal alt boyutlarda ve genel toplamda almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri verilmiştir. Çizelgede görüldüğü üzere duyuşsal boyut puan ortalamalarının Özel Okul B öğrencilerinde en yüksek ve tutum düzeyi bakımından orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $X=2,60$ ;  $ss=,383$ ). Aynı şekilde, Özel Okul B öğrencilerinin davranışsal boyutta puan ortalamaları en yüksektir ve yüksek düzeydedir ( $X=3,78$ ;  $ss=,781$ ). Genel tutum puanları incelendiğinde ise Özel Okul B öğrencilerinin puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve orta düzeyde tutumda oldukları görülmektedir ( $X=3,04$ ;  $ss=,415$ ). Puan ortalamalarının farklılaşma düzeylerini incelemek için yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” bulguları Çizelge 4.10’da belirtilmiştir:

**Çizelge 4.10:** Okul Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

	Okul	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Tukey HSD
Duyuşsal boyut	Gruplar Arası	1,102	2	,551	3,044	,049	
	Gruplar içi	76,412	422	,181			
	Toplam	77,514	424				
Davranışsal boyut	Gruplar Arası	32,236	2	16,118	22,526	<b>,000*</b>	<b>3-2</b>
	Gruplar içi	301,961	422	,716			
	Toplam	334,198	424				
Genel Tutum	Gruplar Arası	5,728	2	2,864	13,541	<b>,000*</b>	<b>3-2</b>
	Gruplar içi	89,253	422	,212			
	Toplam	94,981	424				

**\*p<0,05**

Çizelge 4.10'de okul değişkenine göre duyuşsal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde, davranışsal boyut [ $F(2/422)=22,526$ ;  $p<0,05$ ] ve genel tutum [ $F(2/422)=13,541$ ;  $p<0,05$ ] puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre Özel Okul B öğrencileri ve Devlet Okulu öğrencileri arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; Özel Okul B öğrencilerinin davranışsal alt boyutta ve genel tutumda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 4.11:** Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

Ebeveyn Eğitim Düzeyi		N	$\bar{x}$	SS	Std. Hata
Duyuşsal boyut	Okuryazar değil	4	2,82	,096	,048
	İlkokul	38	2,54	,400	,065
	Ortaokul	87	2,56	,470	,050
	Lise	95	2,58	,381	,039
	Üniversite	201	2,49	,436	,031
	Toplam	425	2,53	,428	,021
Davranışsal boyut	Okuryazar değil	4	3,67	,491	,245
	İlkokul	38	3,28	,933	,151
	Ortaokul	87	3,22	,960	,103
	Lise	95	3,33	,919	,094
	Üniversite	201	3,68	,792	,056
	Toplam	425	3,47	,888	,043
Genel Tutum	Okuryazar değil	4	3,14	,213	,106
	İlkokul	38	2,82	,484	,078
	Ortaokul	87	2,81	,509	,055
	Lise	95	2,86	,460	,047
	Üniversite	201	2,93	,461	,033
	Toplam	425	2,88	,473	,023

Çizelge 4.11’de ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin duyuşsal, davranışsal alt boyutlar ve genel tutum düzeyinde almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma ve standart hata değerleri verilmiştir. Çizelgede görüldüğü üzere duyuşsal boyut puan ortalamalarının ebeveyni okur yazar olmayan öğrencilerinde en yüksek olduğu görülmektedir ( $X=2,82$ ;  $ss=,096$ ). Davranışsal boyut puan ortalamalarının ebeveynleri üniversite mezunu olanlarda yüksek olduğu görülmektedir ( $X=3,68$ ;  $ss=,792$ ). Genel tutum düzeyinin ise ebeveyni okur yazar olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $X=3,14$ ;  $ss=,213$ ). Puan ortalamalarının farklılaşma düzeylerini incelemek için yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” bulguları Çizelge 4.12’de belirtilmiştir:



**Çizelge 4.12:** Ebeveyn Eğitim Düzeyi Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

Ebeveyn Eğitimi		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Tukey HSD
Duyuşsal boyut	Gruplar Arası	,992	4	,248	1,362	,246	
	Gruplar içi	76,522	420	,182			
	Toplam	77,514	424				
Davranışsal boyut	Gruplar Arası	17,276	4	4,319	5,724	,000	<b>5-3</b>
	Gruplar içi	316,921	420	,755			
	Toplam	334,198	424				
	Gruplar Arası	1,486	4	,372	1,669	,156	
Genel Tutum	Gruplar içi	93,495	420	,223			
	Toplam	94,981	424				

**\*p<0,05**

Çizelge 4.12’da ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre Duyuşsal ve Davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde, Davranışsal boyut [ $F(4/420)= 5,724$ ;  $p<0,05$ ] puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre ebeveyni üniversite mezunu olan ve ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; ebeveyni üniversite mezunu olan öğrencilerinin davranışsal alt boyuttaki puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı ve orta düzeyde olduğu görülmüştür.

**Çizelge 4.13:** Kardeş Sayısı Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	Std. Hata
Duyuşsal boyut	Yok	82	2,55	,410	,045
	1	178	2,51	,451	,034
	2	103	2,51	,437	,043
	3 ve üzeri	62	2,61	,359	,046
	Toplam	425	2,53	,428	,021
Davranışsal boyut	Yok	82	3,58	,881	,097
	1	178	3,57	,874	,066
	2	103	3,42	,817	,081
	3 ve üzeri	62	3,14	,977	,124
	Toplam	425	3,47	,888	,043
Genel Tutum	Yok	82	2,93	,476	,053
	1	178	2,91	,480	,036
	2	103	2,85	,460	,045
	3 ve üzeri	62	2,81	,471	,060
	Toplam	425	2,88	,473	,023

Çizelge 4.13’de kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin duyuşsal, davranışsal alt boyutta ve genel tutum düzeyinde almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapma, ve standart hata değerleri verilmiştir. Çizelgede görüldüğü üzere Duyuşsal boyut puan ortalamalarının üç ve üzeri sayıda kardeşi olan öğrencilerinde daha yüksek ve orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $X=2,61$ ;  $ss=,359$ ). Bununla birlikte, Davranışsal boyut puan ortalamalarının kardeşi olmayanlarda tutum puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ( $X=3,57$ ;  $ss=,881$ ). Genel tutum puanlarında ise kardeşi olmayan öğrencilerin puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır ( $X=2,93$ ;  $ss=,476$ ). Puan ortalamalarının farklılaşma düzeylerini incelemek için yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” bulguları Çizelge 4.14’de belirtilmiştir:

**Çizelge 4.14:** Kardeş Sayısı Değişkeni Bakımından İngilizce Dersine Yönelik Tutum Alt Boyutlarının Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kardeş Sayısı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Tukey HSD
Duyuşsal boyut	Gruplar Arası	,527	3	,176	,961	,411	
	Gruplar içi	76,987	421	,183			
	Toplam	77,514	424				
Davranışsal boyut	Gruplar Arası	9,762	3	3,254	4,222	,006*	<b>1-4</b>
	Gruplar içi	324,436	421	,771			
	Toplam	334,198	424				
Genel Tutum	Gruplar Arası	,787	3	,262	1,173	,320	
	Gruplar içi	94,194	421	,224			
	Toplam	94,981	424				

**\*p<0,05**

Çizelge 4.14’de kardeş sayısı değişkenine göre duygusal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde, Davranışsal boyut [F(3/421)= 4,222; p<0,05] puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre kardeşi olmayan öğrenciler ve üçten ve üzeri sayıda kardeşi olan öğrenciler arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; kardeşi olmayan öğrencilerinin davranışsal alt boyutta aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklı ve üst düzeyde olduğu görülmüştür.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ilkokul-ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, anne ve babanın eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma problemine ilişkin bilgiler elde etmek için İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek duyuşsal ve davranışsal alt boyutları olan 16 maddeden oluşan İngilizce tutum ölçeğidir. SPSS bilgisayar programı toplanan verilerin istatistiksel analizinde kullanılmıştır.

Cinsiyet değişkeni bakımından İngilizce dersine yönelik tutumların duyuşsal ve davranışsal alt boyutu incelendiğinde kız öğrencilerin duyuşsal boyut, davranışsal boyut ve genel tutum puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sonuç olarak kız öğrencilerin duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ve genel tutumda aldıkları puanların erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, en yüksek tutum puanı kız öğrencilerin davranışsal boyutta almış olduğu puanlar olarak saptanmıştır. Bir başka deyişle kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu bir tutuma sahiptirler. İngilizce dersine yönelik tutumların ölçülmesinde cinsiyet değişkeni birçok kez ele alınmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarının çoğunda kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin; Saraçaloglu, İnal ve Evin (2004), öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Çalışmalarında kız öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Cebeci (2006), öğrencilerin cinsiyetleri, devam ettikleri program ve bölüm gibi değişkenler açısından tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu tutuma sahip olduğunu, fakat kızların tutumlarının erkeklere nazaran daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Burstall ve diğeri (1975) İngiltere’de Fransızca’yı ikinci dil olarak öğrenen kız öğrencilerin Fransızcaya karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içinde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aynı şekilde Aydoslu (2005), Küçüksüleymanoglu (1997) ve Selçuk (1997)'da çalışmalarında İngilizceye karşı kız öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalar sonucunda kız öğrencilerin yabancı dil öğrenme yeteneğinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu düşünülebilir. Fakat bu çalışmaların aksi sonuç elde eden çalışmalar da mevcuttur. Çakıcı (2001) üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, bölüm ve mezun olunan liselerin türüne göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır.

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarını incelediğimizde duyuşsal boyut puan ortalamalarının 5. sınıf öğrencilerinde en yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının duyuşsal boyutta orta düzeyde olduğu da görülmektedir. Aynı şekilde 5. sınıf öğrencilerinin davranışsal boyutta puan ortalamaları en yüksektir ve 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının davranışsal boyutta orta düzeyde olduğu görülmektedir. Genel tutum puan ortalamaları sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise 5. sınıf öğrencilerinin davranışsal boyutta puan ortalamaları en yüksektir ve 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının toplam tutum puanı bakımından orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre duyuşsal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde ise duyuşsal boyut, davranışsal boyut ve genel tutum puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine yapıldığında ise 5. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri arasında ortalama farkın en yüksek olduğu; 5. sınıf öğrencilerinin duyuşsal, davranışsal ve genel tutumlar puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bir başka deyişle 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları diğer sınıflara göre daha olumludur. İngilizce dersi tutum ölçeğiyle ilgili yapılan ve sınıf değişkeninin incelendiği bazı çalışmalarda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden İngilizce tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur (Aydoğmuş ve Kurnaz, 2017). Argon ve Soysal göre (2012) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin olumlu tutumlara sahip olmasının nedeni eğitim sisteminin sınav tabanlı olmasının sonucudur. Bir başka deyişle ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik

tutumlarının daha olumlu olmasının nedeni gelecek yıllar içerisinde girecekleri merkezi sınavlar olarak düşünülebilir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumu daha önce bahsettiğimiz tutumun faydasal/araçsal işlevi olarak da tanımlanabilir. Kısacası, öğrenciler içinde bulunduğu duruma göre tutumlarını değiştirebilirler. Örneğin; bir öğrenci İngilizce dersinden hoşlanmayabilir fakat sınavdan iyi bir puan almak ve iyi bir liseye yerleşmek istemektedir. Düşük puan almanın yaratacağı etkiyi bildiğinden İngilizce dersine olan tutumu değişir ve bu durum onun öğrenmesi kolaylaştırabilir. Özet olarak öğrenci kendisine fayda sağlayacak durumlara göre tutumunu değiştirir.

Okul değişkenine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediğimizde duyuşsal boyut puan ortalamalarının Özel Okul B öğrencilerinde en yüksek ve tutum düzeyi bakımından orta düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Özel Okul B öğrencilerinin davranışsal boyutta puan ortalamaları en yüksektir ve tutum düzeyi bakımından da yüksek düzeydedir. Genel tutum puanları incelendiğinde ise Özel Okul B öğrencilerinin puanlarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve orta düzeyde tutumda oldukları görülmektedir Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre Özel Okul B öğrencileri ve Devlet Okulu öğrencileri arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; Özel Okul B öğrencilerinin davranışsal alt boyutta ve genel tutumda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bir başka deyişle özel okul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları devlet okulu öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin olumlu tutumun sebeplerini; bu okullardaki yöneticilerin, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin öğrencilerin öğrenim durumlarıyla yakından ilgilenip, öğrenci velileriyle sürekli bir iletişim içinde olmaları şeklinde sıralayabiliriz. Ayrıca öğrenci mevcudunun az olması öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının üzerinde olumlu etkilerinin olduğu şeklinde sıralayabiliriz. Adams & Ewing ise tutumla öğrencinin okuduğu okul arasındaki ilişkiyi araştırmış ve devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin kolejde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarını incelediğimizde, duyuşsal boyut puan ortalamalarının ebeveyni okuryazar olmayan öğrencilerinde en yüksek olduğu

görülürken davranışsal boyut puan ortalamalarının ebeveynleri üniversite mezunu olanlarda yüksek olduğu görülmektedir. Genel tutum düzeyinin ise ebeveyni okuryazar olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre duyuşsal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde, davranışsal boyut puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre ebeveyni üniversite mezunu olan ve ebeveyni ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; ebeveyni üniversite mezunu olan öğrencilerinin davranışsal alt boyuttaki puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı ve orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Bir başka deyişle ebeveyni üniversite mezun olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları daha olumlu tutuma sahiplerdir. Daha önce yapılmış çalışmalar da ebeveyn eğitim durumu ile İngilizceye yönelik tutumlar arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bağçeci; 2004, Selçuk; 1997, Saraçaloğlu, İnal ve Evin; 2004, Genç ve Aksu; 2004). Örneğin; Saraçaloğlu, İnal ve Evin (2004), araştırmalarında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koyuyor. Genç ve Aksu (2004)' nun yaptığı araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını babanın eğitim durumu etkilemektedir sonucunu desteklemektedir. Ekiz (2012) in çalışmasında ise İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip öğrencilerin babalarının, üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Babanın öğrenim düzeyinin yükselmesi ile çocuğuna verebileceği akademik destekte artmaktadır. Buna paralel olarak tüm derslerde olabileceği gibi İngilizce dersinde çocuğun başarısı artmaktadır. Fakat bu çalışmaların aksi sonuç elde eden çalışmalar da mevcuttur. Küçük (2007) ise Almanca Bölümü öğrencilerinin Almancaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak istediği çalışmasında anne- baba eğitim durumunun tutum ile ilişkili olmadığını ortaya koyarak bu çalışmanın verileriyle aksi sonuçlara ulaşmıştır.

Kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelediğimizde duyuşsal boyut puan ortalamalarının üç ve üzeri sayıda kardeşi olan öğrencilerinde daha yüksek ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, davranışsal boyut puan ortalamalarının kardeşi olmayanlarda tutum puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Genel tutum puanlarında ise kardeşi olmayan

öğrencilerin puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Kardeş sayısı değişkenine göre duyuşsal ve davranışsal alt boyut puan ortalamalarının farklılık düzeyleri incelendiğinde ise davranışsal boyut puan ortalamalarının anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılık hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Post Hoc analizine göre kardeşi olmayan öğrenciler ve üçten ve üzeri sayıda kardeşi olan öğrenciler arasında ortalama farkının en yüksek olduğu; Kardeşi olmayan öğrencilerinin davranışsal alt boyutta aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklı ve üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak tek çocuğa sahip olan ebeveynler etkinlik kapsamında yani davranışsal alt boyutta çocuğuna maddi ve manevi daha fazla zaman ayırabildiğini söyleyebiliriz. Eğer anne ya da babadan herhangi biri İngilizce biliyorsa çocuğuyla İngilizce oyunlar oynayabilir, İngilizce film seyredebilir. Öte yandan İngilizce bilgisi yeterli değilse dil okulu ya da dil kursu gibi yerlere gönderebilir. Fakat üç ya da daha fazla çocuğa sahip ebeveyn için bu geçerli olmayabilir çünkü her bir çocuğunun ihtiyaçları farklıdır ve her birinin farklı ihtiyaçlarına zaman ayırması gerekmektedir. Yapılan araştırmaları incelediğimizde kardeş sayısı değişkeni, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçek için kullanılan değişkenler arasında pek yer almamaktadır.



## 6. ÖNERİLER

İngilizce eğitiminde başarı elde edilmesinin nedenleri kalıtsal, çevresel ve sosyo-ekonomik etkenler olabileceği gibi bireyin hedef dili öğrenmesine yönelik tutumları gibi psikolojik etmenlerde İngilizce öğrenimi etkilemektedir. Bu araştırmada bu psikolojik etmenlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak şu öneriler geliştirilmiştir.

- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri bir bütündür. Öğrenme-öğretme planlanırken öğretim programında kullanılacak materyaller, yöntem ve teknikler öğrencinin bu özellikleri göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Öğrencilerin başarısını arttırmak için bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özelliklerde öğrenme- öğretme sürecine dâhil edilerek öğretime hizmet eder nitelikte olmalıdır.
- Derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin hedef dili kullanmaya yönelik olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak görsel ve işitsel araçlar yabancı dil derslerinde kullanılmalıdır. Yabancı dil derslerinde hedef dili iletişimsel dil yöntemiyle ve öğretmen tarafından geliştirilen ya da üretilen ders materyalleri ile öğrencilerin özelliklerine ve seviyelerine göre düzenlemek yabancı dil edinimini geliştirebilir. Çünkü yabancı dil konuşma pratiğiyle öğrenilen ve geliştirilen bir derstir. Bir başka deyişle yabancı dil öğretiminde hedef dilin derslerde öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak kullanılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlarını ortadan kaldıracaksak onların İngilizce dersine yönelik motivasyonunu ve başarısını arttırabiliriz bunun için öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumları kaygı düzeyleri gibi bireysel farklılıklar sene başında belirlenmeli ve öğrencilerin olumsuz tutumlarını ve kaygı düzeylerini ortadan kaldırmak için onlara yardım edilmelidir.

- Öğrencilerin tutumları ebeveyn tutumlarından oldukça etkilenmektedir. Ebeveynler çocuklarını İngilizce öğrenmesi için teşvik etmelidir. Ayrıca öğrenci velilerinin İngilizce öğreniminin önemini ve farkındalığını arttırmak için onlara bu konularda okullar tarafından eğitim verilmelidir.
- Öğretmen adayının geçmişte yaşadığı olumlu ya da olumsuz öğrenme- öğretme deneyimi mesleğin ilerleyen yıllarında karşılaştığı sorunları çözmede yardımcı olabilir. Bir başka deyişle uygulama alanında yer alan öğretmenler çocukların fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve iletişimsel gelişimlerinden kaynaklanan öğrenme özelliklerini deneyimlemiş olurlar ve mesleğe başladıklarında herhangi bir sorunla karşılaştıklarında deneyimlerinden yola çıkarak karşılaştıkları problemleri çözebilirler. Kısacası, öğretmenler için uygulama alan deneyimleri önemlidir bundan dolayı öğretmen yetiştirme programları alan bilgisinden oluşmamalıdır ve uygulama alanlarına daha çok yer verilmelidir.
- Yabancı dil öğretmen yetiştirme programında dikkate alınması gereken bir başka konu ise öğretmen adayının kişisel özelliklerinin öğretmen mesleğine ne kadar uyumlu olduğudur. Öğretmen yetiştirme eğitiminde öğretmen adayının alan ve mesleki bilgisinin yanında öğretmenlik mesleğine uygun kişilik özelliklerine sahip olup olmadığına dikkat edilmelidir. Bir başka deyişle, öğretmen adayının öğrencinin seviyesine göre bilgiyi aktarıp aktaramaması ve bu süreç içerisinde sabırlı olması öğretmen yetiştirme programlarında dikkat edilmesi gereken bir unsur olmalıdır.
- Yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında hizmet içi öğretmen eğitimine gerekli önem verilmelidir. Hizmet içi eğitim programları düzenlenmeden önce öğretmenlerin dönem başı ve dönem içerisinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili ihtiyaç analizleri yapılmalıdır. Daha sonra bu ihtiyaçlar doğrultusunda alanında uzman kişiler tarafından bu tür eğitimler verilmelidir.
- Yabancı bir dil öğrenmek o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir bu yüzden öğretmen adayları üniversite eğitimi boyunca en az bir yılını yurtdışında eğitim alarak geçirirse, gittiği ülkedeki kültürü gözlemlemiş olur ve oradaki insanlarla iletişim sağlayarak yabancı dilini daha iyi geliştirmiş olur. Böylece hem konuşma, anlama ve dinleme pratiğini geliştirir hem de öğrencilere öğreteceği dilin kültürü hakkında daha sağlıklı bilgiler verip onların dersteki

başarısını arttırabilir. Bir başka deyişle yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının eğitimini aldığı yabancı dili daha iyi öğrenebilmesi ayrıca o ülkenin kültürünü daha iyi gözlemleyebilmesi için uluslararası üniversitelerle iş birliği yapılmalıdır.

- Yapılan bu çalışmada kardeşi olmayan öğrenciler İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Fakat yapılan araştırmaları incelediğimizde kardeş sayısı değişkeni, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan değişkenler arasında pek yer almamaktadır. Kardeş sayısı değişkeni yapılacak olan çalışmalarda ele alınarak alan yazına katkı sağlamaya yardımcı olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abou, Y. ve Inas, M.** (2005). *Communication skills, center for advancement of postgraduate studies and research in engineering sciences*, Cairo.
- Adams, J. V. ve Ewing, W. K.** *A study of student attitudes toward english as a second language in puerto rico*. www.eric.ed.gov. (Erişim Tarihi: 23.01.2019).
- Akcan, S.** (2005). Supporting oral second language use: a learning experience in a first german immersion class. *Early Childhood Education Journal*, 32 (6), 359-364
- Akcan, S. ve Bayyurt, Y.** (2014). Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler. 3. *Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı*, Boğaziçi Üniversitesi.
- Akdemir, Ö.** (2006). *İlköğretim öğrencilerini matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Anderson, W. L.** (1988). Attitudes and their measurement, In Keeves, J.P.(Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. New York: Pergamon Pres.
- Anderson, W. Lorin** (1991). Tutumların ölçülmesi. (Çev. Nükhet Çıkrıkçı), Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, (1), 241-250.
- Ardıç, Ekiz, T.F.** (2012). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Argon, T. ve Soysal, A.** (2012). Theacher and student views regarding the placement test. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.
- Augostinos, M., Iain, W. ve Ngaire, D.** (2006). *Social cognition: an integrated introduction*, 2nd Edition, SAGE Publications, New Delhi.
- Aydın, S.** (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-283.
- Aydoğmuş, M. ve Kurnaz, A.** (2017). Ortaokul ingilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14- 24.
- Aydoslu, U.** (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bacanlı, H.** (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım

- Bağçeci, B.** (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *6-9 Temmuz. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversite Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ballachey, E.L.** (1962). *Individual in society*. New York: Mc Graw Hill Book Co.
- Baltacı, H.** (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Baş, G.** (2013). *Yabancı dil kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Bayyurt, Y. ve Alptekin, C.** (2000). EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts. J. Moon ve M. Nikolov (Ed.). *Research into Teaching English to Young Learners* (ss. 312-322). Pécs: Pécs University Press.
- Berber, N. C. ve Sarı, M.** (2010). Kavramsal değişime dayalı öğretim stratejilerinin fizik dersine yönelik bazı duyuşsal özelliklerin gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2)*, 45–64.
- Berkant, H.G., Doğan, Y. ve Tuncer, M.** (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğiningeçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2)*, 261-26
- Böke, K.** (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Basım
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. ve Hargreaves, H.** (1974). *Primary French in the balance windsor*, UK: National Foundation for Education Research
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E.** (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Vadi Grup.
- Cebeci B. F.** (2006). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ingilizce derslerine yönelik tutumları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa
- Cüceloğlu, D.** (1996). *İnsan ve davranışı* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D.** (2001). *The attitudes of university students towards english within the scope of common compulsory courses*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir
- Dalgıç, G., Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S.** (2014). Öğrencilerin yabancı dil başarısını açıklayan etmenler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(3)*, 1-18
- Demirbaş, M. ve R. Yagbasan.** *Fen bilgisi öğretiminde sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel tutumlarına olan etkisinin incelenmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı, [www.yayim.meb.gov.tr](http://www.yayim.meb.gov.tr), (18.05.2011).
- Demirel, Ö.** (2010). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*, 5. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Demirpolat, C. B.** (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. <https://www.academia.edu/16608257/>

- Deniz, L.** (1994). *Bilgisayar tutum ölçeği (BTÖ-M)'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve örnek bir uygulama.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G. ve Hevedanlı, M.** (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara-Türkiye. Dicle Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, Diyarbakır-Türkiye *Türk Fen Eğitim Dergisi, 4.*
- Gardner, R.** (1985). *Social Psychology and Second Language Learning.* England: Arnold Press.
- Gedikoğlu, T. ve Güzide, Ö.** (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6(2),67-68*
- Genç, G. ve Aksu, M.B.** (2004). İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.* www.pegem.net/akademi/kongrebildiri\_detay.aspx?id=7893
- Gömleksiz, N.M.** (2001). İkinci dil kazanımında yaş ve motivasyon faktörlerinin etkileri. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 217-224*
- Hewstone, M. ve Wolfgang, S.** (2001). *Introduction to Social Psychology: A European Perspective, 3rd Edition, Blackwell Publishing, Cornwall*
- Hotaman, D.** (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> (Erişim Tarihi: 05.01.2019)
- İnal, S., Evin, İ. ve Saraçaloğlu, A. S.** (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi, 130, 38-53.*
- İnceoğlu, M.** (2004). *Tutum, algı, iletişim.* Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti.
- İnceoğlu, M.** (2010). *Tutum algı iletişim.* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları No.69.
- İsen, G. ve Batmaz, V.** (2002). *Ben ve toplum.* İstanbul: Om Yayınevi
- Kaçar, I.G. ve Zengin, B.** (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies, 5(1).*
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1979). *İnsan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş.* Ankara. Cem Ofset Matbaacılık.
- Kapıkıran, A.N.** (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. Pamukkale Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 3-8.*

- Karakuş, G. ve Ocak, G.** (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*.
- Karasar, N.** (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazazoğlu, S.** (2011). *Anadil ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırgız, A.Y.** (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Köyönü, B.M.** (2012). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak
- Krashen, D.S.** (1985). *Language acquisition and language education*. California: Pergamon Press Inc.
- Küçüksüleymanoğlu, R.** (2007). *İngilizce öğretmenliği bölümünde yabancı dil öğrenimine karşı tutumlar ve bu tutumları etkileyen kişilik faktörleri*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Manfredo, M.J.** (2008). *Who cares about wildlife: social science concepts for exploring human wildlife relationships and conservation issues*, Springer Science Bussiness Media, New York
- MEB** (2006). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı* (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
- MEB** (2013). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı* (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
- MEB** (2018). *İlköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı* (2-8 sınıflar ve 9-12 sınıflar)
- MEB** (Milli Eğitim Bakanlığı (1997a). İlköğretim ve eğitim kanunu. *Resmi Gazete*. No. 23084, Ağustos 18. Ankara: General Directorate of the Turkish Ministry
- Mejias H. ve Anderson, P. L.** (1988). *Attitude toward use of spanish on the south texas border*, Hispania, 71, 401–407, Jstor veritabanı.
- Moreira, C.** (1991). Teachers' attitudes towards mathematics and mathematics teaching: Perspectives across two countries. (*Proceedings of Fifteenth Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (PMI 15). Assisi, Italy).
- Mukherjee, K.** (2009); *Principles of Management and Organizational Behaviour*, The McGraw-Hill Companies, New Delhi.
- Orakcı, Ş.** (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Ötügen, R.** (2011). *Okullarda etkili yabancı dil eğitimi için temel prensipler ve bu prensiplerin uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Özdamar, K.** (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (9. baskı). Eskişehir: Nisan Kitapevi.

- Özkalp, E., Arıcı, H., Bayraktar, R., Aydın, O., Erkal, B. ve Uzunöz, A.** (2002). *Davranış bilimlerine giriş*, 3. Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Perloff, R.M.** (2003). *The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century*, 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey
- Petty, R.E. ve Cacioppo, J.T.** (1996). *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*, Westview Press, Oxford
- Selçuk, E.** (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki başarı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Shah, P.** (1999). *Low achievement among Malaysian English Language Students: Perceptions of Experience*. (Paper presented at the 4th CULI International Conference, Bangkok).
- Starks, D. ve Paltridge, B.** (1996). A note on using sociolinguistic methods to study non-native attitudes towards English. *World Englishes*, 15(2), 217–224.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E.** (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155–176
- Thadphoothoon, J.** (1999). Effects of attitude towards studying english, English experience from media, and study habits on English achievement: selected psychological and behavioral determinants of efl students' achievement, [www.geocities.wc/janphaact/effects.html](http://www.geocities.wc/janphaact/effects.html), (Erişim Tarihi: 05.01.2019)
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V.** (1991). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Turgut, M. F.** (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Ülgen, G.** (1995). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset Matbaası.



## **EKLER**

- EK 1:** Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, anne ve babalarının eğitimlerine göre dağılımı
- EK 2:** İngilizce tutum ölçeği
- EK 3:** Etik kurul onay
- EK 4:** MEB uygulama dilekçesi

**EK 1**  
**Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, okul isimleri, anne ve babalarının eğitimlerine göre dağılımı**

CİNSİYET	Erkek
	Kız
ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ SINIF	4. sınıf
	5. sınıf
	6. sınıf
	7. sınıf
	8. sınıf
OKUL İSİMLERİ	
EĞİTİM DURUMU (Anne-baba)	Okur Yazar Değil
	İlkokul
	Ortaokul
	Lise
	Üniversite
KARDEŞ SAYISI	YOK
	1
	2
	3 ve Üstü

## EK 2 İNGİLİZCE TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçeğe aracılıdır. Her maddeyi cevaplariken İngilizce dersini düşünerek cevaplamamız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

	Her Zaman=5	Sıklıkla=4	Bazen=3	Nadiren=2	Hiç Bir Zaman=1
M1. İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.					
M2. İngilizce derslerinde sıkılıyorum.					
M3. İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.					
M4. İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım					
M5. İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
M6. İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.					
M7. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
M8. Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.					
M9. İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.					
M10. İngilizce derslerine karşı çok az ilğim vardır.					
M11. İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.					
M12. İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.					
M13. İngilizce dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
M14. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
M15. İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.					
M16. İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.					

**EK 3  
ETİK KURUL  
ONAY**

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/12/2018-6923



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044  
Konu : Ezgi KAYA'nın Etik Onay Hk.

Sayın Ezgi KAYA

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz "Beşli Likert Tipi İngilizce Tutum Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılma" konulu anketleriniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 30.11.2018 tarihli ve 2018/20 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

Evrak Doğrulama İçin : <https://cvmsisipnra.aydin.edu.tr/en/Vison/Doğrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=RF1CV277>

Adres: Beşol Mah. İnönü Cad. No.36 Şişli/Beşiktaş, 34295 Köşeyköy/İSTANBUL  
Telefon: 444 1 424  
Elektronik Adres: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bu belge için: NESLİHAN KUDAL  
İmza ve İmza Sekreteri



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

**EK 4**  
**MEB UYGULAMA DİLEKÇESİ**



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411 20-E.1991629

29/01/2019

Konu : Anket ve Araştırma Talebi.

VALİLİK MAKAMINA,

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ezgi KAYA'nın "İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Beğişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan öz/örsme ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere, anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.
- b) MEB, Yen. ve Eğ. Tk. Gr. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen. c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonuna 22.01.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ezgi KAYA'nın "İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Beğişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan öz/örsme ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere, anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mülki ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırması berafinda; ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gizlilik esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin de aetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçta Müdürlüğümüzce rapor halinde (CÜ formatında) buğı verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuza da uygun görülmesi halinde ulaflarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
29/01/2019

Ahmet Hamdi ÇSİA  
Vali e.  
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Birticilik M. İnanç Ödem Cad.  
No:1 Etiler Ahiye Binası Sıkkaslıca/İstanbul /T.C.  
E-Posta: egi-34@meb.gov.tr

A. DALLAVUKİ  
Tel: (0 21 2) 455 04 00-330

Sistemde kullanılan etiket bilgileri için lütfen de izleniz: <http://www.meb.gov.tr> adresinden USP6-1911-31013-1004-0006 kodu ile bilgi alın.

## ÖZGEÇMİŞ



Feyzullah Mah. Lider Sk Ali Şahin Apt No:4/11  
İstanbul/Maltepe  
05349639361  
E-mail: [ezgikaya19\\_85@hotmail.com](mailto:ezgikaya19_85@hotmail.com)

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Ezgi KAYA  
Doğum Tarihi : 03.09.1985  
Medeni Durum : Bekâr

### **İş Deneyimleri:**

- |           |   |
|-----------|---|
| 2010-2011 | English Education Center, Maltepe<br>İngilizce Öğretmeni                    |
| 2011-2012 | British Time, Kadıköy<br>İngilizce Öğretmeni                                |
| 2012-2013 | Özel Buğra Turizm Otelcilik ve Meslek Lisesi, Pendik<br>İngilizce Öğretmeni |
| 2013-2015 | Özel Yesevi Sağlık Meslek Lisesi, Kartal<br>İngilizce Öğretmeni             |
| 2015-2016 | Era Koleji, Maltepe<br>İngilizce Öğretmeni                                  |
| 2016-2018 | Fen Bilimleri Okulları, Sancaktepe<br>İngilizce Öğretmeni                   |

### **Eğitim Bilgileri**

Lisans: Bilkent Üniversitesi Amerikan Kültür ve Edebiyatı 2009  
Pedagojik Formasyon: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi 2010