

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINA DEVAM EDEN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

**AYDAN SEHER İLBEĞİ
17706001**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğretim Üyesi MİNE ÇELİKÖZ**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINA DEVAM EDEN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ**

AYDAN SEHER İLBEĞİ

17706001

ORCID ID 0000-0002-5872-5966

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğretim Üyesi MİNE ÇELİKÖZ

İSTANBUL

2020

ÖZ

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINA DEVAM EDEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Aydan Seher İlbeği
Haziran, 2020

Bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini ve bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bir özel üniversitenin ve bir devlet üniversitesinin hazırlık bölümünde öğrenim gören 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Hancı-Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde öğrencilerin kişisel özellikleri ve İngilizce özyeterlik inancını belirlemede betimsel istatistiklerden, bazı kişisel özelliklerine göre özyeterlik düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri en yüksek okuma becerisinde ortaya çıkarken bunu sırasıyla dinleme, konuşma ve yazma becerileri takip etmiştir. Kişisel özellikler açısından öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okul türü, herhangi bir işte çalışma durumu, barındığı yer ve aylık harcaması toplam İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili bulunmazken; akademik başarı, dil seviyesi ve yaşadığı yer değişkenlerinin toplam İngilizce özyeterlik inancında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Özyeterlik, Özyeterlik İnancı, İngilizce Hazırlık Eğitimi, Üniversite Öğrencileri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF ENGLISH SELF-EFFICACY BELIEFS OF THE STUDENTS WHO ARE STUDYING ENGLISH AT PREPARATORY SCHOOLS

Aydan Seher İlbeği
Haziran, 2020

The aim of this study is to investigate the self-efficacy of the students who are studying English at the preparatory classes of the universities and to find out whether the personal variables of the students affect their English language self-efficacy. This study is predicated on a descriptive survey of quantitative research designs. The sample consists of 410 students from a state and a private university. For the collection of data, The English Self-Efficacy Scale, developed by *Hancı-Yanar* and *Bümen* (2012) is used. For the analysis of data, descriptive statistics is used to determine personal variable and English self-efficacy level of the students. T-test and one-way analysis of variance are used to find out whether there is a difference in English language self-efficacy according to the personal variables. As a result, it is found out that students' English self-efficacy is highest in reading skill and it is followed by listening, speaking and writing skills. For personal variables, it is concluded that gender, age, school type, working status, accommodation and monthly expense are not effective on overall English self-efficacy while academic achievement, language level and residence are.

Keywords: English Self Efficacy, Self-Efficacy Belief, English Preparatory Class, University Students.

ÖN SÖZ

Bu çalışmaya başlarken amacım ülkemizdeki öğrencilerin İngilizce öğrenme sorununu çözmeye ve kendi becerilerine olan inançlarını arttırmaya bir nebze olsun katkı sağlayabilmektir. Amacıma ulaşabildiğimi umut ediyorum. İyi bir öğrenen, iyi bir öğretmen ve iyi bir insan olabilme yolunda hayatıma girmiş olan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma, aileme, olduğum kişi olmamda katkısı olan herkese sonsuz teşekkür ederim.

Gerek ders dönemimde, gerek tez dönemimde bana sağladığı destek ve yardımlar için değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mine Çeliköz'e çok teşekkür ederim. Araştırma süresince verdiği fikirler ve sağladığı katkılardan dolayı değerli hocam Prof. Dr. Nadir Çeliköz'e teşekkürlerimi sunarım.

Destegini sürekli hissettiğim arkadaşım Naciye Nur Ekşi'ye teşekkür ederim. Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca birlikte çalıştığım arkadaşım Hüma Bal Nayman'a katkıları için teşekkür ederim. Tez çalışmam süresince beni sürekli motive eden ve cesaretlendiren Fatih Yılmaz'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatıma başladığım günden beri doğru kararlar almamda yardımcı olan ve hayatımdaki en büyük desteği veren sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2020

Aydan Seher İlbeği

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Tanımlar	7
2. KURAMSAL TEMELLER	8
2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Yaşanan Problemler.....	8
2.2. Türkiye’de Hazırlık Eğitimi	11
2.3. Yabancı Dilde Temel Beceriler	12
2.4. Özyeterlik Kavramı	13
2.4.1. Öz Yeterliğe Sahip Öğrenci Özellikleri.....	15
2.4.1.1 Yüksek Öz Yeterlik İnancına Sahip Öğrenci Özellikleri.....	15
2.4.1.2. Düşük Öz Yeterlik İnancına Sahip Öğrenci Özellikleri.....	16
2.5. Özyeterliğin Dayandığı Kuramsal Temel.....	16
2.5.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	16
2.5.2. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar	17
2.5.2.1. Dolaylı Pekiştirme.....	18

2.5.2.2. Dolaylı Ceza.....	18
2.5.2.3. Dolaylı Güdülenme	18
2.5.2.4. Dolaylı Duygu.....	18
2.5.2.5. Modelin zellikleri	19
2.5.3. Gözlem Yoluyla ğrenme	20
2.5.3.1. Gözlem Yoluyla ğrenme Süreçleri.....	20
2.5.3.1.1. Dikkat Etme Süreci	20
2.5.3.1.2. Hatırda Tutma Süreci	21
2.5.3.1.3. Davranış Meydana Getirme Süreci	21
2.5.3.1.4. Güdülenme Süreci	22
2.5.4. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler	23
2.5.4.1. Karşılıklı Belirleyicilik	23
2.5.4.2. Sembolleştirme Kapasitesi	24
2.5.4.3. ngr Kapasitesi (Forethought Capability)	24
2.5.4.4. Dolaylı ğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability)	24
2.5.4.5. z Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability).....	25
2.5.4.6. z Yargılama Kapasitesi (Self Reflective Capability)	26
2.5.5. Sosyal Bilişsel Kuramın Eğitime Yansıması	26
2.6. zyeterliğı Harekete Geçiren Süreçler.....	28
2.6.1. Bilişsel Süreç	28
2.6.2. Motivasyonel Süreç	29
2.6.2.1. Yükleme Kuramı	29
2.6.2.2. Beklenti- Değer Kuramı	30
2.6.2.3. Hedef Kuramı.....	31
2.6.3. Duygusal Süreçler.....	31
2.6.4. Seçim Süreci	32
2.7. zyeterliğın Kaynakları	33
2.7.1. Başarılı Deneyimler	33
2.7.2. Sosyal Modelden Gözlenen Deneyimler	33
2.7. 3. Sözel İkna	34
2.7. 4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar	34
2.8. Yabancı Dilde zyeterlik	34
2.9. İlgili Araştırmalar	36

3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Çalışma Grubu.....	59
3.3. Veri Toplama Aracı.....	62
3.3.1. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	65
4. BULGULAR.....	67
4.1. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
4.1.1. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	67
4.1.2. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	68
4.1.3. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	69
4.1.4. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	70
4.1.5. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	71
4.2. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi .	72
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	72
4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	74
4.2.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	76
4.2.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	79
4.2.5. İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	81
4.2.6. Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	84
4.2.7. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	87

4.2.8. Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	89
4.2.9. Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular	91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
5.1. Sonuç ve Tartışma	95
5.2. Öneriler.....	101
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	119
Ek 1. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	119
Ek 2: İzin Formları	122
ÖZ GEÇMİŞ.....	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: İstanbul İlinden Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Alt Test Ham Puan Ortalamaları.....	9
Tablo 2: 2014-2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı İngilizce Puanı Ortalamaları	10
Tablo 3: Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler	60
Tablo 4: Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi	63
Tablo 5: Ölçeğe Yönelik Faktör Analizi Sonuçları	63
Tablo 6: Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranları	64
Tablo 7: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin Toplam İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeyleri.....	67
Tablo 8: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Okuma Özyeterlik İncancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	68
Tablo 9: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Özyeterlik İncancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	69
Tablo 10: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Özyeterlik İncancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	70
Tablo 11: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Özyeterlik İncancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	71
Tablo 12: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	73
Tablo 13: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	73
Tablo 14: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	73
Tablo 15: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	74
Tablo 16: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	74
Tablo 17: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	75
Tablo 18: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	75
Tablo 19: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	75
Tablo 20: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	76
Tablo 21: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İncancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	76

Tablo 22: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	77
Tablo 23: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	77
Tablo 24: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	77
Tablo 25: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	78
Tablo 26: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	78
Tablo 27: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	79
Tablo 28: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	79
Tablo 29: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	80
Tablo 30: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	80
Tablo 31: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	81
Tablo 32: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Tablo 33: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 34: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 35: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 36: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
Tablo 37: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	84
Tablo 38: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	85
Tablo 39: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	85
Tablo 40: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	86
Tablo 41: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	86
Tablo 42: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	87
Tablo 43: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	87

Tablo 44: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 45: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 46: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	88
Tablo 47: Kalınan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Tablo 48: Kalınan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	89
Tablo 49: Kalınan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 50: Kalınan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	90
Tablo 51: Kalınan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	91
Tablo 52: Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
Tablo 53: Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
Tablo 54: Aylık harcama değişkenine göre öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.	93
Tablo 55: Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 56: Aylık harcama değişkenine göre öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli	23

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TEPAV	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
YDS:	: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurul

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ile araştırmada geçen tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih öncesi dönemlerden günümüze değin sayılamayacak kadar fazla ve aynı zamanda büyük gelişmeler yaşanmıştır. Tüm bunlar dünyanın fiziksel ve kimyasal yapısını değiştirirken aslında bunların müsebbibi olan insanoğlunun kendisi de şüphesiz değişmiştir. Yemekleri, giyimi, kullandıkları eşyalarıyla birlikte bakış açıları, değerleri ve inançları da bu değişimden nasibini almıştır. Bununla birlikte değişmeyen özellikler de mevcuttur. Doğuştan getirilen ve genetik kodlarla aktarılan; sevgi, saygı, merhamet, yardımsever olma gibi değerlerin yanında, hayatta kalabilme ve doğayla baş edebilme becerilerinin de değişmeyen özellikler olduğu söylenebilir. İnsanların karnını doyurma, kendini güvende hissetme, tehlikelerden korunma gibi arzuları geçmişte olduğu gibi bugün de geçerliliğini korumakta ve bireyler geçmişte olduğu gibi günümüzde de bir arada yaşama eğilimi göstermektedir. Ortak değerlerin birikimi, ihtiyaçların çeşitlenmesi, paylaşma ve dayanışmanın öneminin artması gibi nedenler ise toplumsal yaşamı vazgeçilmez kılmakta, birey ve grupların etkileşimini artırmaktadır.

Toplumsal yaşamda bireylerin dayanışma içinde olması, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmesi için birbirleriyle iletişim kurması gerekmektedir. Bunun için her birey, içinde bulunduğu toplumun dilini kullanır (İşeri, 1996) ve bu sayede yaşadığı toplumla ile bir bağ oluşturur (Canbulat, İşgören, 2005). Ne var ki bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte, toplumların da birbirleriyle etkileşimi söz konusu olmakta, hatta bu etkileşim gün geçtikçe artmaktadır. Bu durumda ana dilde iletişim yetersiz kalmakta ve ana dil dışında başka diller ile iletişim kurulması gerekmektedir. Dolayısıyla dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek ve bu sürece katkı getirebilmek ancak diğer toplumların dilini öğrenmekle mümkün görünmektedir.

Aydemir (2007)'e göre, çağı yakalamanın, bilimsel dünyada ve değişen dünya koşullarında var olmanın en önemli aracı dildir. Gelişmelerden haberdar olabilmek, bilimsel araştırmaları kaynak dilde takip edebilmek, iyi araştırma yapabilmek, elde edilen bilgileri paylaşabilmek ve uluslararası düzeyde rahat iletişim kurabilmek ancak ikinci bir dilin öğrenilmesiyle mümkündür (Canbulat, İşgören, 2005). Türkiye de gelişmekte olan bir ülke olarak bu doğrultuda diğer ülkeler ile yoğun siyasi, kültürel ve ekonomik etkileşimlerde bulunmaktadır. Öte yandan yabancı ülkelerin Türkiye'ye karşı ilgisi de artmaktadır. Ülkeler arası bu etkileşimi sağlayacak olan dil, şüphesiz ki İngilizcedir (Arslan, Akbarov, 2010). İngilizceyi öncelikli dil haline getiren temel nedenler ise dünya ticaretindeki etkililiği, bilimsel dil olmadaki yaygınlığı ile birinci dili İngilizce olan ülkelerin dünya üzerindeki siyasi ve askeri gücüdür (Canbulat, İşgören, 2005). 2014 yılında British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV), ülke çapında İngilizce öğretimine ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması yapmış ve neden İngilizce öğrenilmesi gerektiğini şöyle sıralamıştır (British Council, TEPAV, 2014, 30-36):

1. İngilizce dünyadaki en yaygın dillerden birisidir.
2. Dünyadaki ana iletişim dili olarak İngilizceyi kullanmanın hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkileri olabilir.
3. İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun dönemli ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin inovasyon kapasitesini arttırarak, olumlu yönde etkileyebilir.
4. Bir çok ülkenin kendi başına inşa edemediği altyapıyı oluşturmak için önemli olan bölgesel entegrasyon, fiziksel kaynakların ve insan kaynaklarının yakınlığı ve kullanılabilirliği, karşılıklı bağımlılık ve dayanışma, bölgesel ticaret bloklarının sayısında artış ve daha da önemlisi ortak bir dil gibi faktörler tarafından teşvik edilmektedir.
5. İngilizce, uluslararası iletişimde kullanılan temel dil olması itibariyle turizm sektörü için önemli bir beceridir.
6. İşletmelerin küresel olarak gittikçe daha fazla iletişim halinde olmaları nedeniyle, yetenekli çalışanlara yönelik açık kadrolar İngilizce dilinde yüksek düzeyde iletişim becerileri gerektirmektedir.

Buna göre yabancı dil olarak İngilizce bilmek, hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük avantaj ve yararları beraberinde getirmektedir. Bunun bilincinde olan Türk

Milli Eğitim sistemi yetkililerinin de özellikle son yıllarda İngilizce öğrenmeyi çok fazla önemseydiği söylenebilir. Nitekim ilköğretim ikinci sınıftan itibaren öğretim programlarında İngilizce dersine yer vermekte ve programlar yeniden düzenlenmektedir. Ancak ne yazık ki ilköğretimden üniversite eğitime kadar yüzlerce saat İngilizce eğitimi yapılmasına rağmen yabancı dildeki başarı istenilenin çok daha altındadır (Arslan, Akbarov, 2010).

Öğrencilerin bir dili öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok faktör vardır. Bu sebeple yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak öğretim programı hazırlanması; uygun etkinliklerin, materyallerin, öğretim yöntem/tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Oğuz, Akbaş-Baysal, 2015). Çünkü ilgi, tutum, motivasyon, kaygı, özyeterlik gibi davranışları içeren duyuşsal özellikler, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Gömleksiz, 2003).

Öğrencinin duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilmesi sınıf ortamını da olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin derslerde aktif olmaları, birbirlerini destekleyici etkileşimlerde bulunmaları, olumlu bir sosyokültürel ortamın varlığı duyuşsal davranışlarla yakından ilgilidir ve başarıda önemli katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin işbirliği yapmasına imkan veren duyuşsal davranışlar, onları öğrenme sürecinde de aktif tutabilmektedir (Gömleksiz, 2003). Yabancı dil öğreniminde de, öğretmenlerin daha aktif olduğu geleneksel sınıf ortamları değil, öğrencilerin aktif olduğu ve hedef dilde karşılıklı etkileşimde bulunmalarına imkan tanıyan ortamların daha etkili ve başarılı olacağı söylenebilir.

Her öğretim programında olduğu gibi yabancı dil öğretim programlarının başarısında da güdülenme, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özellikler öne çıkmaktadır (Hancı-Yanar, Bümen, 2012). Öğrenmenin, öğrencinin gerçekten öğrenmek istemesi ile gerçekleştiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğrenciyi harekete geçirebilecek etkinliklerin iyi bilinmesi ve bunların öğrenme ortamında bilinçli bir biçimde uygulanması gerekmektedir (Acat, Demiral, 2002). Şüphesiz ki özyeterlik inancı da, öğrenme istek ve motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. İlk olarak Bandura (1977)'nin Sosyal Bilişsel Kuramı ile gün yüzüne çıkan bu kavram, bireyin bir performansı gerçekleştirebilmek için kendi kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994; Bandura, 1999). Woolfolk'a

(2016, 444) göre özyeterlik, “bireyin herhangi bir alanda kendi yetenek ve etkililiği ile ilgili düşünceleridir”. Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği sınava girme, yarışmaya katılma, bir topluluk önünde konuşma vb. gibi güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi ile ilgili inancını (Senemoğlu, 2018) ifade etmektedir. Bireyin hayattaki seçimlerinin, koyduğu hedeflerin, ne kadar çabalayacağını, zorluklara ne kadar tahammül edeceğinin belirleyicisidir (Bandura, Zimmerman, 1992; Bandura, 1999; Senemoğlu, 2018). Bu durum öğrenme sürecindeki motivasyonun devamında ve başarıya ulaşmada özyeterliğin dikkate alınması gereken bir önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bandura (1977, 218)’ya göre, “yüksek özyeterlik inancı yüksek akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir”. Bireyler yüksek özyeterlik inancına sahipse kendine daha yüksek hedefler koymakta ve başarısızlıktan daha az korkmaktadır. Kendisine olan inancı arttıkça kendisi için koyduğu hedeflerin zorluğu da artmaktadır (Pajares, 2002). Bireyin özyeterlik inancı arttıkça herhangi bir işi denemekten korkmamakta (Açıkgöz, 2016), gösterdiği çaba ve kararlılığı da artmaktadır (Bandura, 1999; Bandura, 2000). Yüksek özyeterlik inancına sahip olan bireyler zorluklar karşısında direnç gösterebilirken, düşük olanlar daha az çabalamakta ya da çabalamayı bırakıp vazgeçme eğilimi göstermektedir (Bandura, 1982; Woolfolk, 2016).

İngilizce öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri bulunmaktadır. Büyükduman (2006)’a göre, öğrencilerin bu becerilerde kendini ne kadar yetkin olarak algıladığı, bu konudaki öz yeterlik inancına yönelik bilgi vermektedir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken yeteneklerini sorgulamakta ve yetkinliklerine ilişkin kanaat oluşturmaktadır. Bu kanaat onların motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkilemektedir. Eğer öğrenme sürecine düşük bir özyeterlik inancı ile başlarsa dil öğrenmedeki başarılarının da olumsuz yönde etkilenmesi muhtemeldir (Hancı- Yanar, Bümen, 2012). Özellikle yüzlerce saat eğitim yapılan İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin özyeterlik inancının düşük olması, onların performans ve başarılarını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin başında gelmektedir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında ilgili alanyazın incelendiğinde İngilizce özyeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (White, Bowers, 2008; Raoofi, Tan, Chan, 2012; Siritaratn, 2013; Gömleksiz, Kılınç, 2014; Güç, 2019). Bu çalışmaların da işaret ettiği gibi

özyeterlik ve başarı birbirinden etkilenen ve birbirini besleyen iki önemli kaynak olarak görülmektedir. Öğrencinin başarısı arttıkça özyeterlik inancı da artmaktadır. Başarılı deneyimler özyeterlik inancı oluşturmada olumlu katkı sağlarken, başarısız deneyimler ise özyeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır (Büyükduman, 2006).

Türkiye’de İngilizce’ye karşı ilgi her geçen gün artmaktadır. Bireylerin bilgi çağını yakalaması ve evrensel gelişmeleri takip edebilmesi için küresel bir dil olan İngilizceyi öğrenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri lisans eğitimini tamamladıktan sonra gerek iş hayatı gerekse günlük hayatlarında başarılı birer yetişkin olabilmek için İngilizce bilmeye ihtiyaç duymaktadır. Ancak ne yazık ki Türkiye’de İngilizce öğretiminin önemi kabul edilmesine rağmen bu alandaki başarı istenilen düzeyde değildir (Demirpolat, 2015). Başarı ve performansı etkileyen en önemli psikolojik faktörlerden biri olan özyeterlik inancının eksikliği, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki performansını da olumsuz etkileyerek başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını ve bunun bir sonucu olarak da başarılarını arttıracak bir döngünün kurulması, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için de elzem görünmektedir (Turanlı, 2007). Bu yüzden bu araştırmanın temel amacı, İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini ve bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığını belirlemek ve bu doğrultuda İngilizce öğretiminin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunmak olarak belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İngilizce Hazırlık Programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ne düzeydedir ve İngilizce özyeterlik inançları bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Alt Problemler

İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin;

1.3.1. İngilizce özyeterlik inançları ne düzeydedir?

1.3.1.1.Okuma

1.3.1.2.Yazma

1.3.1.3.Dinleme

1.3.1.4.Konuşma

1.3.2. Bazı kişisel değişkenlere göre İngilizce zyeterlik inançları farklılaşmakta mıdır?

1.3.2.1. Cinsiyet

1.3.2.2. Yaş

1.3.2.3. Okul türü

1.3.2.4. İngilizce dil seviyesi

1.3.2.5. Akademik başarı

1.3.2.6. Yaşadığı yer

1.3.2.7.Barındığı yer

1.3.2.8. Bir işte çalışma durumu

1.3.2.9. Aylık harcama durumu

1.4. Araştırmanın nemi

Farklı toplumlarla çeşitli alanlarda etkileşime geçme ihtiyaı, teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve İngilizcenin hem ortak dil hem de bilimsel yayın dili oluşu Türkiye’de İngilizce biliyor olmanın önemini arttırmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak İngilizce bilmek; işe girme, yurt dışına seyahat etme ve lisansüstü eğitim yapmada yarar ve prestij sağlamaktadır. İngilizce ğretimine gerekli önemi veren Türkiye, ilkokul ikinci sınıftan lise eğitiminin sonuna kadar ğretim programlarında İngilizce dersine yer vermiştir. Ancak birçok niversite ğrencisi yeterli İngilizce düzeyine sahip olamadan niversiteye başlamaktadır (YK, 2007). Karanfil ve Arı (2016)’ya göre Türkiye’de yabancı dil eğitimine eskisinden daha fazla önem verilmesine rağmen halen istenilen başarıya ulaşılamamıştır. Nitekim gerek yurt içinde gerek uluslararası düzeyde yapılan İngilizce sınavlarında tatmin edici düzeyde sonuçlar elde edilemediği gözlemlenmektedir (TEDMEM, 2013). 2018 yılı Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) istatistiklerine göre sınava giren adayların İngilizce ortalaması 100 puan üzerinden 37,74 olarak hesaplanmıştır. 2019 yılı EF English Proficiency Index (İngilizce Yeterlik Endeksi) verilerine göre Türkiye’nin uluslararası düzeyde İngilizce yeterlik düzeyi “ok düşük” olarak belirlenmiştir.

Özyeterlik inancı, İngilizce eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşılmasında eğitimcilerin dikkate alması gereken oldukça önemli bir kavramdır (Hancı-Yanar,

Bümen, 2012). Öğrencilerin İngilizce yeterlikleri ile ilgili sahip oldukları düşünceler öğrenme sürecindeki rollerini büyük ölçüde etkilemektedir. İngilizce öğrenmede başarı ve motivasyonun en önemli destekleyicilerinden biri olan özyeterlik inancına dair elde edilecek bilgiler İngilizce özyeterlik inancının geliştirilmesinde, öğretmenlerin özyeterlik inancını arttıracak öğrenme ortamları oluşturmada, program tasarımcılarının materyal geliştirmesinde ve programların içeriğinin düzenlenmesinde dolayısıyla öğrencilerin İngilizcede daha başarılı olmasına ve gelecekte de başarılı birer yetişkin olmasına katkı getirebilecektir. Ancak bunun için ilk etapta öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirleyen çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada İngilizce hazırlık programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ele alınmıştır. Çalışmanın, İngilizce eğitiminin yoğun bir programla yapıldığı hazırlık okullarında gerçekleştirilmesi ve İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya çıkarılması nedeniyle önemli olduğu ve araştırmada elde edilen bulguların ilgili sorunların çözümüne katkı getirebileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, katılımcıların araştırma ölçeğine içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul’da bir özel üniversite ve bir devlet üniversitesi ile İngilizce hazırlık eğitimi alan A1, A2, B1 ve B2 dil seviyesine sahip olan öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

İngilizce hazırlık eğitimi: Öğretim dili İngilizce olan üniversitelerin, öğrencilere bir yıl boyunca sağladığı yoğun İngilizce eğitimidir.

Özyeterlik inancı: Bireyin belirli bir performansı yerine getirebilmek için kendi kapasitesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1994).

Akademik başarı: Bireyin akademik hayatındaki hedeflerine ulaşma ölçüsüdür.

2. KURAMSAL TEMELLER

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yaşayan problemlere, hazırlık eğitime, özyeterlik kavramına, bu kavramın kuramsal dayanağı olan sosyal bilişsel kurama ve yabancı dilde özyeterlik inancı ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Yaşanan Problemler

Günümüzde en az bir yabancı dil öğrenmek yaşamın her döneminde önemli olmuştur (Gömleksiz, 2013). Son yıllarda teknolojinin gelişmesi, uluslararası ticaretin artması, turizm ve eğitim gibi etkenler yabancı dil bilmeyi zorunlu hale getirmiştir. Ancak Türkiye’yi de etkilemekte olan bu zorunluluğun yerine getirilmesinde birtakım sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Arslan ve Akbarov (2010) Türkiye’nin yabancı dil eğitimine verdiği öneme rağmen yabancı dildeki başarısının istenilenin çok daha altında olduğunu belirtmektedir.

Küreselleşen dünya üzerinde Türkiye’nin de yenilikleri yakalama ve Avrupa Birliği (AB) üyesi olma hedefleri vardır. Bu hedeflere ulaşmada yabancı dilin önemi yadsınamaz. AB ülkeleri, öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmelerini beklerken, Türkiye’de her üniversite öğrencisinin en az bir dil bilmesi asgari bir zorunluluktur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye küçük yaşlarda başlaması ve üniversite düzeyine yabancı dil sorunu kalmadan gelmiş olması gerekmektedir. Ancak birçok öğrenci yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan üniversiteye başlamaktadır. Bu sorunun çözümü ise maalesef yükseköğrenim düzeyine kalmaktadır (YÖK, 2007). Öğrencilerin lisede İngilizce öğrenmede başarısız olması yükseköğrenimdeki dil performanslarını düşürmektedir. Dolayısıyla bu durum öğretim dili İngilizce olan yükseköğrenim kurumlarının öğretim maliyetini ve öğrenim kalitesini de olumsuz olarak etkilemektedir (British Council, TEPAV, 2014).

Türkiye’de İngilizce dersine ayrılan zaman oldukça fazladır. Ortalama bir öğrenci, 12 yıllık zorunlu eğitim süresince yaklaşık 1296 saat İngilizce dersi görmektedir.

1296 saatin 720 saatini ilkököl ve ortaoköl döneminde, ortalama 576 saatini ise lise döneminde almaktadır (TEDMEM, 2013). Geçen yıllarda ilkökoldaki İngilizce eğitimi 4.sınıftan itibaren başlarken, 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 uygulamasıyla birlikte 2.sınıftan itibaren İngilizce dersleri öğretim programlarına eklenmiştir. Türkiye’deki öğretmenlerin %80’i etkin dil eğitimi vermek için yeterli dil becerilerine ve gerekli donanıma sahiptir. Dolayısıyla Türkiye’deki öğrencilerin büyük bir bölümünün liseden en az orta düzeyde İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeterliliği ile mezun olabılme şansı vardır. Ancak öğretmenlerin bu potansiyeline ve 1000 saatten fazla alınan İngilizce dersine rağmen, Türkiye’deki öğrencilerin büyük bir bölümünün (%90+) İngilizce yeterlilik düzeyi temel düzeyde kalmaktadır (British Council ve TEPAV, 2014). Bu kadar yoğun ders saatlerine rağmen, Türk çocuklarının İngilizce seviyeleri hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda beklentiyi karşılamamaktadır (TEDMEM, 2013). 2019 yılı Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınava 1.029.555 öğrenci katılmıştır. Katılım sayısının en yüksek olduğu İstanbul ilinden (186.417 öğrenci) sınav sonucuna göre elde edilen istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: İstanbul İlinden Merkezi Sınava Katılan Öğrencilerin Alt Test Ham Puan Ortalamaları

İl	Öğrenci Sayısı	Türkçe (20 soru)	Matematik (20 Soru)	Fen Bilimleri (20 soru)	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük (10 soru)	Din Kült. ve Ahlak Bilgisi (10 soru)	Yabancı Dil (10 soru)
İstanbul	188.417	10,14	2,88	7,48	6,34	6,13	3,94

Milli Eğitim Bakanlığı. 2019. **Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi**.

İstanbul’da sınava katılan öğrencilerin 20 soruluk alt testlerde en düşük başarıyı gösterdikleri testin Matematik olduğu görülürken, 10 soruluk alt testlerde en düşük başarı gösterdikleri testin ise yabancı dil (3,94) olduğu görölmektedir. Yabancı dil eğitimi ile ilgili benzer sonuçlar Yükseköğretim Kurumları Sınavında da ortaya çıkmaktadır. Tablo 2’de üniversite adaylarının 2014-2018 yıllarında Türkiye geneli İngilizce puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 2: 2014-2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı İngilizce Puanı Ortalamaları

Yıl	Doğru Cevap Ortalama	Aday Sayısı	Soru Sayısı
2014	24.01	36.041	80
2015	21.34	50.086	80
2016	21.46	50.417	80
2017	24.55	50.610	80
2018	28.44	48.992	80

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. **Lisans Yerleştirme Sınavları Sonuçları**. 2014; 2015; 2016; 2017; 2018'den uyarlandı.

Tablo 2 incelendiğinde, son yıllarda İngilizce ortalamalarında az miktarda bir artış gözlemlense de sonuç tatmin edici düzeyde değildir.

Ülkelerin ekonomik büyümesi inovasyon gücü ile yakından ilişkilidir. İnovasyon gücü dünyadaki gelişmeleri takip etmede önemlidir ve dolayısıyla İngilizce bu bağlamda önemli rol oynamaktadır. British Council ve TEPAV (2014)'ın yayınladığı rapora göre Türkiye dünyadaki en büyük 17. ekonomi olmasına rağmen üniversitelerin üretmiş olduğu etkili akademik yayın sıralamasında 34. olarak yer almıştır. 2011 yılında seçilen ülkelerin bilim insanı H-endeksi skorları ile TOEFL (Test of English as a Foreign Language) puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. H-endeksi bir ülkedeki bilimsel yayınların sayısını ve etkisini ifade etmektedir. TOEFL puanı arttıkça H-endeksi de artmaktadır. TOEFL puanı yüksek olan ülkelerin bilimsel yayın sayısı ve etkisi de yüksektir. Bunun nedeni ise ülkedeki bilim insanlarının İngilizce dil becerileri sayesinde uluslararası literatürü yakından takip ederek daha nitelikli araştırmalar yapabilmesi ve fazla okunan ve alıntılanan dergilerde daha sık yayın yapabiliyor olmasıdır. Türkiye 2011 yılında 77 TOEFL puanı ve 193 H-endeksi skoru ile 34. Sırada yer almıştır (British Council, TEPAV, 2014). Bununla birlikte, 2017 yılında ülkelerin coğrafi bölgelere göre TOEFL puanı sıralamasında Avrupa kıtası üzerinde yer alan Türkiye 78 puan ile bulunduğu bölgede sonuncu olmuştur (ETS, 2018).

Uluslararası düzeyde diğer bir İngilizce yeterlik ölçütü EF English Proficiency Index (İngilizce Yeterlik Endeksi) sıralamasıdır. Her yıl dünya genelinde ana dili İngilizce olmayan bireylerin İngilizce yeterliliğini araştıran EF Education First Uluslararası Dil Merkezinin 2019 yılında yaptığı araştırmada Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada yer almıştır. Yeterlilik düzeyi (1) çok yüksek, (2) yüksek, (3) orta, (4) düşük ve (5)

çok düşük olmak üzere beş kategoriye ayrılan testlerde Türkiye 5. kategoride yer bulmuştur (EF EPI, 2019). Tüm bu verilerden hareketle Türkiye'nin hem yurt içindeki merkezi sınavlarda hem de uluslararası sınavlarda tatmin edici düzeyde İngilizce performans gösteremediği anlaşılmaktadır.

2.2. Türkiye’de Hazırlık Eğitimi

Bireyler, ilköğretim ve lise hayatları boyunca İngilizce için bir temel oluşturmuş olsalar da onları hayata hazırlayan kurumlar olan üniversitelerin İngilizce öğretimindeki yeri göz ardı edilemez (Gömleksiz, Özkaya, 2012). Bireyi hem iş hayatına hem de akademik hayata hazırlayan yabancı diller yüksekokulları temel İngilizce eğitiminde büyük roller üstlenmektedir. Öğretim dili İngilizce olan üniversiteler, bu okullarda öğrencilere bir yıllık yoğun İngilizce eğitimi sağlamaktadır. Bu eğitim hazırlık eğitimi olarak bilinmektedir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 23 Mart 2016 tarihinde uygulamaya koyduğu Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik gereğince, tamamen veya kısmen (programda verilen derslerin toplam kredisinin en az %30'unun yabancı dilde verildiği) yabancı dilde eğitim veren programlarda hazırlık sınıfı uygulanması zorunludur. Ancak en az son üç yılında, öğretim dili olarak belirlenen yabancı dilin anadil olarak konuşulduğu bir ülkede, o ülke vatandaşlarının devam ettiği ortaöğretim kurumlarında eğitimini tamamlayan öğrenciler ile Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavları ile eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarında üniversite senatosunun belirlediği puanla başarılı olanlar öğrenciler hazırlık eğitiminden muaf tutulmaktadır (YÖK, 2016). Öğretim dili tamamen Türkçe olan programlara kayıtlı olan öğrenciler ise isteğe bağlı hazırlık sınıfı alabilmektedir.

İlgili yönetmelik yabancı dil öğretiminin amacını öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmek, öğrencinin yabancı dil kelime hazinesini geliştirmek, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmesini ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamak olarak belirlemiştir (YÖK, 2016). Yükseköğrenim kurumları senatoları da bu amaçlar doğrultusunda uygulanacak program ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düzenlemeleri belirlemektedir (YÖK, 2016). Dolayısıyla senato kararları çerçevesinde üniversitelerin uyguladıkları

programlar ile ölçme değerlendirme şekli (klasik, test, performans değerlendirme, portfolyo vb.) farklılaşabilmektedir. Yine senato kararı ile hazırlık eğitiminde başarılı olmak için gerekli olan geçme puanı belirlenmektedir.

Tamamen veya kısmen yabancı dilde eğitim yapılan programlara kayıtlı olan öğrenciler, kayıt yaptırdığı öğretim yılının başında yükseköğretim kurumları tarafından düzenlenen Seviye Tespit Sınavına tabi tutulmaktadır. Bu sınava göre öğrencinin muaf olup olmadığı veya yabancı dil sınıfında hangi seviyede öğrenim göreceği belirlenmektedir (YÖK, 2016). Hazırlık sınıfını 2 yıl içerisinde başarı ile tamamlayamayan öğrencilerin hazırlık programından ilişiği kesilmektedir. En fazla 30 öğrencinin bulunabildiği yabancı dil hazırlık sınıflarının gerekli düzeyde işitsel ve görsel araç ve gerekle donatılmış olması ve her 30 öğrenci için en az bir yabancı dil okutmanının bulunması zorunludur (YÖK, 2016).

2.3. Yabancı Dilde Temel Beceriler

Yabancı dil eğitiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri alanının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okuma ve dinleme becerileri algısal beceriler; konuşma ve yazma becerileri ise üretimsel beceriler olarak adlandırılmaktadır. Algısal becerilerin doğası öğrencinin zihinsel şemalarının aktifleştirilmesini, diğer bir deyişle önceki bilgilerinin geri getirilmesini gerektirmektedir. Böylece dinlenen ya da okunan metnin anlaşılmasına önemli katkılar sağlanmaktadır. Harmer (2015) 'a göre algısal becerilerin geliştirilmesi için öğretmenler öğrencilere ipuçları vererek anahtar kelimeler ve fotoğraflar yardımıyla metnin içeriğini tahmin etmelerini sağlamalı, öğrencinin geçmiş bilgileri ile metin arasında ilişki kurmasına yardımcı olmalıdır. Hadfield ve Hadfield (2008) özellikle okuma becerisinde beyin fırtınası ve kavram haritalarının oldukça yararlı olduğunu belirtmektedir.

Dinleme becerisi, yazılı metinler gibi organize ve düzenli bir akışa sahip olabileceği gibi çoğu zaman farklılıklar da göstermektedir. Çünkü kişiler arasında geçen diyaloglar karmaşık ve düzensiz olabilmektedir. Verilen mesaj anlaşılmadığında yazılı metinlerdeki gibi geri dönüp tekrar bakma imkanı yoktur (Hadfield, Hadfield, 2008). Dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere bilmedikleri kelimelere odaklanmak yerine ana fikirleri bulmaları konusunda ipuçları verilmeli, yönlendirici

sorular sorulmalıdır. Bilinmeyen kelimelerin anlamını konuşulan bağlamda tahmin etmeleri konusunda yol gösterilmelidir.

Üretimsel beceriler olan konuşma ve yazma becerilerinde öğrencinin üretime geçmeden önce konu ile yeterince meşgul edilmesi gerekmektedir. Konuya girişte konu ile alakalı grup tartışmaları, drama ve beyin fırtınaları öğrencilerin dikkatini çekmede fayda sağlamaktadır. Bu yüzden yapılacak aktivitenin öğretmen tarafından iyi planlanmış olması ve öğrencilerin ne yapacaklarını tam olarak anlamaları çok önemlidir (Harmer, 2015). Konuşma becerisi, birden fazla alt becerinin bir araya gelmesini gerektirir. İngilizce konuşacak özgüvene sahip olunması, uygun kelime ve dil bilgisinin kullanılması, uygun telaffuz ve tonlamanın yapılması ve diyalogun akışını bozmayacak düzeyde akıcılığın olması bunlardan bazılarıdır (Hadfield, Hadfield, 2008). Öğrencilerin konuşabileceklerine dair özgüvenlerini arttırmak ve farklı durum ve konularda konuşabilmelerine olanak sağlayan aktiviteler yapmak, ikili ve grup çalışmalarını desteklemek konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Yazma becerisinde ise yazının türüne bağlı olarak uygun dilin seçilmesi, fikirlerin akışı, sıralaması ve uygunluğu, dil bilgisi kurallarının göz önünde bulundurulması gibi detaylı bir üretim ve planlama süreci gereklidir. Hadfield ve Hadfield (2008)'e göre öğrencilerle farklı metin türleri ile ilgili yazma aktivitelerinin yapılması, farklı metin türlerinde dilin nasıl farklılaştığının örnekler üzerinde gösterilmesi, yazma çalışmasından önce gruplar halinde beyin fırtınası yapılması ve öğrencinin ürettiği metinlere cesaretlendirici geri dönütler verilmesi yazma becerisini geliştirilmesinde yardımcı olmaktadır.

2.4. Özyeterlik Kavramı

Öğrenme her bireyde farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı tüm öğrencilerin aynı koşullar altında öğrenebileceğini kabul ederken, 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan psikoloji ve yeni öğrenme kuramları bireylerin birbirinden farklı özelliklerinin öğrenme ve öğretme sürecinde önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bireyin tutumu, motivasyonu, zeka düzeyi, yeteneği, genel uyarılmışlık hali gibi duyuşsal özellikleri öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Senemoğlu, 2004'ten aktaran Baş, 2013).

Özyeterlik inancı da öğrenmenin duyuşsal boyutunu açıklamada kullanılan önemli değişkenlerden biridir (Karanfil, Arı, 2016).

Özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile öne çıkmış olan önemli bir kavramdır. Bireyin bir performansı gerçekleştirebilmek için kendi kapasitesine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1994; Bandura, 1999). Neler yapabileceği ile ilgili inancıdır (Hergernhahn, Olson, 2001; Pajares, Schunk, 2002; Bandura, 1977). Woolfolk'a (2016, 444) göre özyeterlik "bireyin herhangi bir alanda kendi yetenek ve etkililiği ile ilgili düşünceleridir". Bireyin zor durumlarda kullanacağı duygusal performansını kontrol edebilme yetisidir (Tuncer, Tanaş, 2011). "Algılanan özyeterlik" olarak da bilinen bu kavram doğrudan ve dolaylı olarak başarılı ve başarısız tecrübelerle gelişmektedir (Hergernhahn, Olson, 2001). Özyeterlik inancı bireyin hayattaki seçimlerini, motivasyonunu, koyduğu hedefleri, ne kadar çabalayacağını, zorluklara karşı ne kadar tahammül edeceğini belirlemektedir (Bandura, Zimmerman, 1992; Bandura, 1999; Senemoğlu, 2018).

Bandura (1977)'ya göre yüksek özyeterlik inancı yüksek akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan bir birey kendisi için daha yüksek hedefler koymakta, başarısızlıktan daha az korkmaktadır. Kendisine olan inancı arttıkça kendisi için koyduğu hedeflerin zorluğu da artmaktadır (Pajares, 2002). Öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan özyeterlik inancı, öğrencinin öğrenme ortamındaki yeterliklerini de arttırmaktadır. Böylece öğrencinin motivasyon ve başarı seviyesi de yükselmektedir (Memduhoğlu, Çelik, 2015).

Özyeterlik inancı, kişinin ne kadar çabalayacağını ve zorluklarla karşılaşınca ne kadar dayanabileceğini de belirlemektedir (Bandura, 1982). Bireyin özyeterlik inancı arttıkça gösterdiği çaba ve kararlılığı da artmaktadır. Yüksek öz yeterlik inancı olanlar zorluklara karşı fazla çaba gösterirken, düşük olanlar çabalamayı azaltmakta ya da bırakmaktadır (Bandura, 1982). Açıkgöz'e (2016) göre özyeterliği yüksek olan birey herhangi bir işi denemekten korkmamakta, güçlüklerle karşılaşınca da daha çok çalışıp daha kararlı davranmaktadır. Woolfolk (2016) düşük özyeterlik inancının sorun ortaya çıktığı zaman hemen vazgeçme eğilimi gösterilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Bandura (2000) da bireyin performansı sonucunda istediği sonuçlara ulaşabileceğine dair inancının olmaması durumunda zorluklar karşısında azim ve kararlılığının da az olacağını ifade etmektedir.

Güçlü bir özyeterlik inancı, zor görevler karşısında devam eden çabalar sonucunda kazanılmakadır. Birey sadece kolay başarılar yaşamışsa başarısızlık karşısında cesaretinin kolayca kırılması muhtemeldir. Bu yüzden bazı zorluklar, başarının sürekli devam etmesi gereken bir çabayı gerektirdiğini öğretmede faydalı bir araç olarak görülmelidir (Bandura, 1994; Bandura, 2010). Bandura (1994)'ya göre başarılı olmak için elinden geleni yapması gerektiğini öğrenen bireyler, zorluklara karşı azimli olmakta ve engelleri hızla aşmakradır. Nitekim zorluklar, zıtlıklar ve engeller ile dolu olan yaşamın üstesinden gelebilmek için güçlü bir özyeterlik inancına sahip olmak gerekmektedir.

2.4.1. Öz Yeterliğe Sahip Öğrenci Özellikleri

Özyeterlik inancı bireyin başarısını ve kişisel iyi olma halini birçok yönden etkilemektedir. Bandura'ya (2000) göre de özyeterlik inancı hedefler, beklentiler ve duyuşsal eğilimler üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin stratejik düşünmesinde, iyimser ya da karamsar olmasında, hedeflerin seçiminde, hedefler için harcanacak çabada, zorluklarla mücadele etmede, stres ve depresyon gibi duygularla başa çıkmada özyeterlik inancı etkilidir (Pajares, 2002).

2.4.1.1 Yüksek Öz Yeterlik İnancına Sahip Öğrenci Özellikleri

Özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Özyeterlik inancı yüksek olan öğrenci kendini motive edici hedefler koyar ve bunun için devamlı kararlılık gösterir (Bandura, 1999).
2. Zorlukları birer tehdit olarak değil kendini geliştirebilmek için birer görev olarak görür. Bu bakış açısı içsel motivasyonunu arttırır (Bandura, 1994).
3. Tehdit edici durumları kontrol edebileceğini düşünür. Böylelikle depresyona eğilimi ve stresi azalır (Bandura, 1999).
4. Herhangi bir başarısızlıkta çabasını arttırarak devam ettirir (Schunk, 2011; Schunk, Pajares, 2002).
5. Bir problemle karşılaştığında kişisel kaygıların yerine nasıl daha iyi performans gösterebileceği üzerinde düşünür. Bu yaklaşım, başarısını olumlu yönde etkiler (Bandura, 1994).
6. Başarısızlığını bilgi eksikliği, hatalı stratejiler ve yetersiz çabalama gibi iyileştirilebilir nedenlere yükler. Zorlukları aşılabılır görür ve üstesinden gelmek için çözümler bulur (Bandura, 1999).

7. Performansını olumlu yönde etkileyecek başarı senaryolarını zihninde canlandırır. Çabasının iyi sonuçlanmasını umar (Bandura, 1997).

2.4.1.2. Düşük Öz Yeterlik İnancına Sahip Öğrenci Özellikleri

Özyeterlik inancı düşük olan öğrencilerin özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

1. Özyeterlik inancı düşük olan öğrenci zor görevleri birer tehdit olarak görüp kaçınır (Bandura, 1994).
2. Hedefine karşı istek ve adanmışlığı düşüktür. Zorluklar karşısında çabasını azaltır ya da hemen vazgeçer (Bandura, 1999).
3. Başarısızlıktan sonra özyeterlik inancını düzeltmesi zaman alır. Stres ve depresyon duygularını daha sık yaşar (Bandura, 1999).
4. Nasıl başarılı olacağını düşünmek yerine kendi ile ilgili şüpheleriyle uğraşır. Bu da performansını olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1994).
5. Başarısızlık kendisine olan inancını kaybetmesine sebep olur. Çünkü bunu kendi doğasında olan bir yetersizlik olarak görür (Bandura, 1994).
6. Belirsiz durumları riskli olarak yorumlar ve olumsuz senaryolar düşünmeye meyilli olur (Bandura, 1997).

2.5. Özyeterliğin Dayandığı Kuramsal Temel

Özyeterlik kavramının temeli bireyin davranışlarının kişisel faktörlerin ve çevrenin bir sonucu olduğunu ileri süren Sosyal Bilişsel Kurama dayanmaktadır. Buna kurama göre özyeterlik, bireyin davranışlarını ve çevresini etkilediği gibi, davranış ve çevreden de etkilenmektedir (Schunk, Pajares, 2002)

2.5.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı

Geleneksel psikoloji kuramlarına göre öğrenme sadece tepki ve bu tepkilerin sonuçlarına göre gerçekleşmektedir. Zihinsel süreçlerin davranış üzerindeki etkisini önemsemeyen bu kuramlara Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner önemli katkılarda bulunmuştur. Bu bakış açısına göre bilişsel olaylar davranışların belirlenmesinde etkili değildir. Çünkü bilişsel olayların bireyin güvenilir olmayan, kişisel verileri olduğu düşünülmektedir (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre ise insan davranışları ne içsel ne de çevresel uyarıcıların uyarmasıyla gerçekleşmektedir. Bu psikolojik işleyiş, karşılıklı olarak devam eden kişisel ve çevresel etkileşim ile açıklanabilmektedir. İnsan davranışları kişisel ve çevresel

faktörlerin birbiri ile olan etkileşiminin bir sonucudur (Pajares, 2002). Bandura'nın (1977) geliştirmiş olduğu bu kurama göre öğrenme, bireyin başka insanların davranışlarını ve bunların sonuçlarının gözlemlenmesi ile dolaylı bir şekilde gerçekleşmektedir. Çünkü pek çok insan davranışının sadece gözlemlenerek tüm özellikleri ile yapılabilmesi mümkündür.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, davranışçı öğrenme kuramlarının birçok özelliğini benimserken, bu kuramların öğrenmeyi açıklamada yetersiz kaldığını ortaya koymuş ve bilişsel süreçlerin öğrenmede önemli bir rolü olduğunu kabul etmiştir. Senemoğlu'na (2018) göre davranışçı kuramların sınırlılıkları şöyle özetlenebilir:

1. Davranışçılık doğal ortamdaki öğrenmeleri temsil etmez. Organizmaya bir davranışı kazandırmak için her gün pekiştireç vermek mümkün değildir.
2. Davranışçılık ilk tepkilerin nasıl oluştuğunu açıklamada yetersiz kalmaktadır.
3. Davranışçılık sadece doğrudan öğrenme ile sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilenir, dolaylı öğrenme ile ilgilenmez. Davranışın gerektiğinde etkinliğe dönüştürüldüğü öğrenme türü ihmal edilmiştir.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, başkalarının davranışlarının gözlenmesini temel alan dolaylı öğrenmeye yer vermektedir (Demirbaş, Yağbasan, 2005). Gözlem yolu ile öğrenme olarak da bilinen bu öğrenmeye göre bireyin gözlem kapasitesi ile öğrenmesi iç içe geçmiş birçok davranış dizisini deneme-yanılma gibi sıkıcı bir yolla öğrenmesini engellemektedir. Öğrenme sürecini kısaltan gözlem yolu ile öğrenme, hem gelişmek hem de hayatta kalmak için büyük bir öneme sahiptir. Çünkü hata yapmak bazen pahalıya mal olabilmektedir. Bireyin sadece deneyerek öğrenmesi, yaşayacağı sonuçlardan dolayı sıkıntı çekmesine neden olabilmektedir. Çocukların yüzmeyi öğrenmesi, acemi olan bir tıp öğrencisinin ameliyat etmeyi öğrenmesi deneme yanılma gibi bir yöntem ile riske atılamayacak kadar tehlikelidir (Bandura, 1977). Bireyin yapabileceği olası hataların büyüklüğü arttıkça, gözlem yolu ile dolaylı olarak öğrendiklerine güvenmesi de bir o kadar gereklidir.

2.5.2. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

Öğrenmeyi sağlayan dolaylı yaşantılar aşağıda sıralanmıştır:

2.5.2.1. Dolaylı Pekiştirme

Günlük hayatta birçok pekiştirme sosyal çevre içerisinde gerçekleşmektedir. Birey, kendisinin ve başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarının ödül ya da ceza ile sonuçlanıp sonuçlanmadığını gözlemler. Dolaylı pekiştirme davranışın oluşturulmasında önemli bir rol oynamasına rağmen geleneksel öğrenme kuramlarında ihmal edilmiştir (Bandura, 1971). Davranışı pekiştirilen modeli izleyen birey, modelin davranışlarını daha kısa sürede ve daha sıklıkla gerçekleştirmektedir (Senemoğlu, 2018).

2.5.2.2. Dolaylı Ceza

Dolaylı ceza, olumsuz sonuçları gözlemleyen bireyin benzer davranışlardan kaçınmasını sağlamaktadır (Bandura, 1971; Bandura, 1977). Bandura (1965)'nin çocuklarla gerçekleştirdiği bir deneyde, çocuklara saldırgan davranışın ödüllendirildiği, cezalandırıldığı ve görmezden gelindiği modeller gösterilmiştir. Saldırgan davranışı sonucunda ödüllendirilen modeli izleyen gruptaki çocuklar en yüksek saldırganlık düzeyini gösterirken, modelin cezalandırıldığını izleyen gruptaki çocuklar en az düzeyde saldırganlık davranışı göstermiştir. Senemoğlu (2018)'na göre dolaylı ceza, bireylerin kurallara uymalarını sağlama ve istenmeyen davranışları engellemede önemli bir etkiye sahiptir.

2.5.2.3. Dolaylı GÜDÜLENME

Güdülenme, bir davranışın kazandırılmasında rol oynayan önemli etkenlerden biridir. Birey, gözlemlediği modelin davranışının ödüllendirildiğini gördüğü takdirde davranışı yapmak için güdülenir. Gözlemlenen modelin başarı ve başarısızlıkları, belli bir davranışı yapmak için bireyin kendi yeterliklerini değerlendirmesine yardımcı eder (Senemoğlu, 2018). Çok çalışan bir arkadaşının başarılı olduğunu gören bir öğrenci, kendisi de çok çalışırsa başarılı olabileceğini düşünüp çalışmak için güdülenebilmektedir.

2.5.2.4. Dolaylı Duygu

Geleneksel öğrenme kuramları duygusal tepkilerin doğrudan tecrübe edilerek öğrenildiğini ileri sürmektedir. Ancak insanlar çoğunlukla dolaylı şekillerde duygusal tepkiler oluşturmaktadır (Brown, 1974). Birçok fobi, başka insanların zarar gördüğüne ya da korktuğuna tanık olduğu için gerçekleşir. Nötr bir uyarıcıya karşı

modelin göstermiş olduğu duygusal tepki, gözlemcinin uyarıcıya karşı dolaylı olarak duygusal tepki oluşturmaya neden olmaktadır (Berger, 1962).

2.5.2.5. Modelin Özellikleri

Gözlemlenen davranış sağladığı yarara göre farklılıklar göstermektedir. Etkili sonuçları olan davranışlar daha fazla dikkat çekerken, daha az etkili sonucu olanlar daha az dikkat çeker. Modelin davranışının sonuçlarının yanı sıra modelin özellikleri de gözlem yoluyla öğrenme sürecini etkilemektedir. Modelin özellikleri gözlemcinin özelliklerine benzedikçe, gözlemcinin modelin davranışına benzer davranışlar gösterme ihtimali artar. Bireyin yaş ve tecrübe olarak benzer bulduğu bir modelden etkilenme ihtimali daha fazladır.

Modelin sahip olduğu prestij de gözlem yolu ile öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Statüsü ve yeterliliği yüksek olan modelin, daha düşük statü ve yeterlilikte olan modele göre gözlemlenip örnek alınma ihtimali daha fazladır (Bandura, 1977). Birey, yüksek statüde olan modelin daha başarılı olduğunu düşünerek onun davranışlarını daha değerli görmektedir. Örneğin; tanınmış bir kişinin konuşması daha az tanınmış birinin konuşmasından daha çok dikkat çekmektedir (Schunk, 2011).

Öğretmenler ve ebeveynler çocuklar için yüksek statülü modellerdir. Öğretmenler, öğrencilerin entelektüel gelişiminde önemli bir model olsalar da öğrencilerin sosyal davranışlarını, eğitimsel kazanımlarını, giyim tarzlarını ve kişisel özelliklerini etkileyebilirler. Schunk (2011)'a göre modelin prestiji, fazla yeterliliği olmadığı alanlara da genellenebilir. Bu bakımdan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Modelin statü ve davranışlarının model üzerindeki etkisi şöyle özetlenebilir:

1. Daha yüksek statülü ve davranışlarının sonucu bilinmeyen bir model yüksek düzeyde taklit meydana getirir.
2. Eşit statüde ve davranış sonuçları olumlu olan bir model yine yüksek düzeyde taklit meydana getirir.
3. Eşit statüde ve davranışlarının sonuçları olumsuz olan bir model taklit edilmez.
4. Düşük statülü ve davranışlarının herhangi sonuçları olan bir model çok az etkili olur (Tuckman, 1991'den aktaran Senemoğlu, 2018).

2.5.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme

İnsan davranışlarının büyük bir çoğunluğu model alma yoluyla öğrenilir. Başkalarının davranışlarını gözlemleyen birey, yeni bir davranışın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgi edinir. Gösterilen davranış ile ilgili semboller oluşturur ve uygun davranış için bu sembollerden yararlanır (Bandura, 1977). Modelden öğrenen birey, bir davranışı gerçekleştirirken gereksiz hatalardan kaçınır (Bandura, 1997). Yeni davranış şekillerini ve değerlendirme standartlarını içeren gözlem yoluyla öğrenme dört süreç tarafından yönetilmektedir (Bandura, 1989).

2.5.3.1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenme dikkat etme süreci ile başlar. Bu süreci hatırd tutma, davranışı meydana getirme ve güdüleme süreçleri takip eder.

2.5.3.1.1. Dikkat Etme Süreci

Dikkat etme süreci gözlem yolu ile öğrenmenin ilk adımıdır. Birey, modele dikkat etmez ve doğru şekilde algılamazsa öğrenme gerçekleşmez. Dikkat etme süreci, neyin gözlemleneceğini belirler. Gözlemcinin dikkat etme tecrübesini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin bir kısmı gözlemcinin özellikleri ile alakalıyken, bir kısmı ise model ile alakalıdır (Bandura, 1977). Bu faktörler şu şekilde açıklanabilir:

- a. Dikkatin oluşmasında en belirleyici faktör ilişkisel örüntülerdir. Birey ilişkiler kurdukça ister istemez gözlemlenecek davranışı sınırlandırır ve bu şekilde derinlemesine öğrenir (Bandura, 1977).
- b. Gözlemlenen davranışın gözlemcinin amacına uygun olması gerekmektedir. Dikkat çekici birçok aktivitenin bulunduğu bir ortamda gözlemci amacına uygun olana dikkat edecektir (Senemoğlu, 2018).
- c. Bireyin algısı, geçmiş yaşantıları ve ihtiyaçları gözlemlerinden neyi dikkate alacağını ve bunu nasıl yorumlayacağını belirler (Bandura, 1977).
- d. Gözlemcinin geçmişte aldığı pekiştirmeler gelecekte dikkatini çekecek etkinliklerin seçiminde rol oynar. Geçmişte onaylanan davranışlar, modelin gözlemlenecek davranışını belirler (Senemoğlu, 2018).
- e. Gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği dikkat edilecek uyarıyı seçer. Örneğin; görme engelli birinin dikkatini görsel uyarıcılar, işitme engelli birinin dikkatini sese dayalı uyarıcılar çekmez (Senemoğlu, 2018).

- f. Gözlemlenen modelin ilginç ve çekici olması gerekir. Merak uyandıran modeller daha çok aranılırken, hoşla gitmeyen özellikleri olan modeller görmezden gelinir (Bandura, 1971).

2.5.3.1.2. Hatırda Tutma Süreci

Gözlem yolu ile öğrenmede ikinci önemli adım hatırlamadır. Birey, gözlemlediği davranışı hatırlamazsa ondan yararlanamaz. Gözlemlenen davranışın hatırlanabilmesi için zihinde sembolik olarak kodlanması gerekmektedir. Bireyin gözlemlediği davranış semboller aracılığıyla geçici bellekten kalıcı belleğe alınır (Bandura, 1977). Bilginin sembolik olarak kodlanması iki şekilde gerçekleşmektedir. Bilgi, zihinsel resimlere ya da sözel sembollere dönüştürülmektedir.

Bazı davranışlar zihinde imgeler olarak kalmaya daha uygundur. Duyusal uyarıcılar, dışarıda meydana gelen olayı algılayan duyuları harekete geçirir. Uyarıcıya tekrar tekrar maruz kalındıktan sonra gözlemlenen uyarıcı zihinde kalıcı resimler oluşturur (Bandura, 1977). Zihinsel resimler özellikle gelişimin ilk dönemlerinde, sözel beceriler tam olarak gelişmemişken davranışların gözlemlenip öğrenilmesinde önemli rol oynar (Bandura, 1977).

Bilginin ikinci kodlanma şekli ise sözel sembollerdir. Bilginin büyük bir çoğunluğu zihinsel resimlerden çok sözel semboller ile kodlanmaktadır (Bandura, 1971). Bu semboller kolayca saklanabilecek çok fazla bilgi taşıdıkları için kalıcılığın sağlanmasında etkilidir (Bandura, 1971). Öğrenilen davranış çoğu zaman bu iki tür sembolleştirmeyi de içermektedir (Senemoğlu, 2018).

Sembolik kodların yanı sıra tekrarlar da hatırlatmada önemli rol oynamaktadır. Birey öğrendiklerinin zihinsel tekrarını ya da gerçek denemesini yaptığı zaman öğrendiği bilgiyi unutma ihtimali hiç tekrar yapmayanlara göre azalmaktadır (Bandura, 1971). Gözlem yoluyla öğrenilen birçok davranış sosyal nedenlerden ya da deneme şansının olmamasından dolayı aktif olarak hemen tekrar edilemez. Bu sebepten dolayı bireyin öğrendiği davranışı uygun bir şekilde yaparken zihninde canlandırması ve zihinsel tekrarlar yapması başarısını ve kalıcılığını arttırmaktadır (Bandura, 1977).

2.5.3.1.3. Davranışı Meydana Getirme Süreci

Gözlem yoluyla öğrenme sürecinin üçüncü adımı gözlemlenen davranışın meydana getirilmesidir. Bu aşamada birey, zihnindeki sembollerini davranışa dönüştürür. Bilişsel olarak öğrenilen bilginin davranışa dönüştürülebilmesi için bireyin hem

fiziksel hem de psikomotor özelliklerinin uygun olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2018). Gerekli becerilere sahip olan birey, yeni bir davranışı meydana getirirken kolaylıkla üstesinden gelebilir. Gerekli becerileri eksik olanlar ise yeni davranışı hatalı yaparlar. Zorlu bir davranış için eksik bir beceri varsa öncelikle gerekli olan eksik beceri gözlem ve pratik ile geliştirilmelidir.

2.5.3.1.4. GÜDÜLENME SÜRECİ

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenme ile performans arasındaki farka dikkat çeker. Birey, öğrendiği her davranışı performansa dönüştürmek zorunda değildir. Performansın olmayışı, öğrenmenin gerçekleşmediği anlamına gelmez. Sayısızca gözlem yapan birey çeşitli davranışları ve bunların sonuçlarını gözlemler. Bu davranışlar arasında kendisi için değerli sonuçları olan davranışları benimserken, kötü sonuçlanan davranışlardan kaçınır (Bandura, 1971). Yeni bir davranışı gözlem yolu ile öğrenmiş olan birey, bu davranışı yapmaya güdüleninceye ya da ihtiyaç duyuncaya kadar davranışı gerçekleştirecek performansı göstermeyebilir (Senemoğlu, 2018). Bu bağlamda güdülenme sürecinin performansı etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Pekiştirme de gözlem yolu ile öğrenmede önemli roller üstlenmektedir. Ancak Bandura, öğrenmenin gerçekleşmesi için davranışla paralel olarak verilen ödül-ceza şeklindeki pekişme kuramlarına karşı çıkmaktadır. Gözlemci, dışsal bir pekiştireç olmadan, zihnindeki bilişsel süreçler aracılığıyla da modelin davranışını gözlemleyerek öğrenebilir (Bandura, 1971). Birey, gözlemlediği davranışı performansa çok daha sonra dökülebilir (Bandura, 1977). Bu durumda gözlemci, modelin pekiştirilen davranışı gibi davrandığında bunun nasıl pekiştirileceğine dair beklentiler oluşturur.

Pekiştireçler ile ilgili beklentiler neyin gözlemleneceğini ve neye dikkat edilmeyeceğini belirler. Modelin davranışının değerli sonuçlar ortaya çıkaracağını ya da olumsuz sonuçları engelleyeceğinin bilinmesi, gözlemcinin modele karşı dikkatini arttırarak öğrenmeyi de arttırır. Gözlemlenen davranışın değerli sonuçlar getireceğini bilen birey, davranışı kodlayarak ve provasını yaparak motive olur ve öğrenmesinin kalıcılığını artır (Bandura, 1971). Öğrenme için doğrudan pekiştirme zorunlu değildir. Dolaylı pekiştirme ya da dolaylı ceza da doğrudan pekişme ve doğrudan ceza kadar etkilidir (Senemoğlu, 2018). Birey, hem kendi davranışlarını hem de başkalarının davranışlarını gözlemleyerek bilgilenir ve bu bilgiyi gelecekte

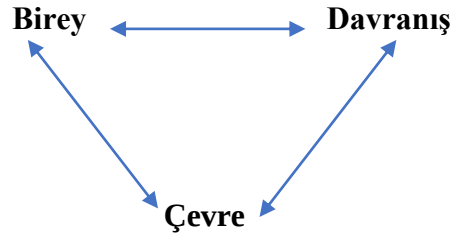
pekiştireç elde etmek ya da cezadan kaçınmak için kullanır (Hergenhahn, 1988'den aktaran Senemoğlu, 2018).

2.5.4. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler

Sosyal bilişsel kuramın dayandığı altı temel ilke vardır: karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesi.

2.5.4.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal bilişsel kurama göre bireyin davranışı ne içsel kuvvetlerle ne de çevre tarafından şekillendirmektedir. Bu etkenler birbirini karşılıklı olarak etkileyerek bireyin davranışına, motivasyonuna ve gelişimine katkı sağlamaktadır (Bandura, 1989). Bu etkileşimlerin sonucunda bireyin gelecekteki davranışları belirlenmektedir. Bireyin davranışlarının anlaşılabilmesi için öncelikle birey, çevre ve davranış arasındaki üçlü etkileşimin anlaşılması gerekmektedir (Hergenhahn, Olson, 2001). Şekil 1'de bu karşılıklı etkileşim açıklamaktadır.



Şekil 1: Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli

Schunk, Dale H. **Learning Theories: An Educational Perspective**. (Boston: Pearson Education, 2011)'den uyarlanmıştır.

Bireysel faktörler ve davranış arasındaki karşılıklı bir etkileşim vardır. İnançlar, beklentiler, hedefler ve istekler davranışa yön verir. Bireyin ne istediği ve nasıl düşündüğü davranışını etkilemektedir. Çevre de bireyin davranışlarını etkilemektedir. Bireyin davranışları, istekleri ve duyguları çevresel etkenlerin gözlemlenmesi ya da sözel ikna aracılığı ile şekillenmektedir (Bandura, 1989). Davranış ile çevre arasındaki etkileşim sonucunda davranış da çevreyi etkileyebilmektedir. Her zaman neşeli olan bir insan bulunduğu çevrede pozitif bir hava yaratırken, sürekli karamsar olan biri bulunduğu çevrede negatif bir hava yaratabilmektedir.

Davranışları etkileyen bu faktörlerin her biri aynı ölçüde etki etmemektedir (Hergenhahn, Olson, 2001). Biri diğerinden daha baskın olabilmektedir. Örneğin çok gürültülü bir çevre bireyin davranışını her şeyden çok etkileyebilir. Birey ders çalışmaya çok istekli bile olsa, gürültülü çevre onun ders çalışmasını etkileyerek çalışmamasına neden olabilir (Senemoğlu, 2018).

2.5.4.2. Sembolleştirme Kapasitesi

Sembolleştirme kapasitesi bireyin çevresini anlaması ve yönetebilmesi için güçlü bir araçtır. Bireyin yaşadığı tecrübelerden anlam çıkarması semboller aracılığıyla gerçekleşmektedir (Bandura, 1989). Dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşim halinde bulunan birey, bilişsel temsilciler sayesinde dünyayı sembolik olarak görür (Senemoğlu, 2018). Semboller ise düşüncenin oluşmasını sağlar. Birey, kişisel ve dolaylı tecrübelerinden elde edindiği bilgiyi sembolleştirerek nedensel ilişkiler kurar ve bilgisini artırır (Bandura, 1989). Bireyin bütün tecrübeleri deneme yanılma yoluyla kazanılmaz. Bunun yerine zihninde çeşitli olaylar temsil edilir ve sembolik olarak yapılır. Düşünce eyleme geçirilmeden önce olası sonuçları üzerinde düşünülür. Geçmiş ve geleceğin sembolü olan düşünceler sonraki davranışları belirleyen materyallerdir (Bandura, 1989'dan aktaran Senemoğlu, 2018).

2.5.4.3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability)

Bireyin sembolleştirme kapasitesinin yanı sıra, öngörü kapasitesi de davranışlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bandura (1999)'ya göre öngörü kapasitesi bireyi motive ederek ileriye yönelik davranışlarını yönlendirmektedir. Birey, gelecekteki davranışlarının olası sonuçlarını düşünür, kendisine hedefler koyar ve olumlu sonuçları olacağını düşündüğü davranışları gerçekleştirir. İsteddiği geleceğe sahip olmak için motive olan birey, bunu gerçekleştirmek için gerekli adımları atar. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre birey gelecek için plan yapabilme kapasitesine sahip olmalıdır. Gelecekte başkalarının kendisine nasıl davranacağını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirlemeli ve geleceğini planlamalıdır (Senemoğlu, 2018).

2.5.4.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability)

Birçok öğrenme modelin davranışlarının ve bu davranışların sonuçlarının kasıtlı ya da kasıtsız olarak gözlemlenmesi sonucu oluşmaktadır (Bandura, 1989). Modelin davranışı ve bu davranışın sonucu birey tarafından sözel ve resimsel olarak

sembolleştirilerek ileride kullanılmak üzere saklanmaktadır. Bireyin doğrudan deneyimleyerek de pek çok şeyi öğrenebilmesi mümkündür. Ancak Senemoğlu (2018)'na göre öğrenme bireyin sadece kendi tecrübeleri ile gerçekleşiyor olsaydı bireyin yaşam hakkında sahip olduğu bilgi çok sınırlı kalabilirdi. Öğrenme hem çok yavaş hem de çok sıkıcı bir şekilde gerçekleşirdi.

2.5.4.5. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability)

Sosyal bilişsel kuramın en belirgin özelliklerinden bir tanesi “bireyin yaşamını etkileyecek olayları kontrol etme isteğini” vurgulamasıdır. Buna göre bireyin davranışları kasıtlıdır ve birey kendi davranışlarını yönetmektedir. Bireyin sağlıklı gelişmesi ve sosyalleşmesi için öz düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öz düzenleme, bireyin kendi hedeflerini belirlemesi ve çabasını bu hedefe ulaşmak için kullanması olarak tanımlanabilir (Bandura, 2007'den aktaran Woolfolk, 2016). Öz düzenleme kapasitesi sayesinde bireyin kendi istekleri onu yönlendiren ve motive eden etkenler haline gelir (Bandura, 1989). İnsan davranışlarının büyük bir kısmı istek ve güdülere bağlı olarak gerçekleşmektedir.

Öz düzenleme kapasitesi, bireye irade hissini vermektedir. Öğrenme ortamında bireyin ne yapacağı ve nasıl yapacağı hakkında seçimler yapması gereklidir. Yapacağı görevler öğretmenler tarafından seçilmiş olsa da öğrencinin zihninde görev ile ilgili hedefleri, stratejileri ve standartları vardır. Bu etkenler aracılığıyla birey kendi öğrenme sürecini kendisi düzenler. Doğrudan ve dolaylı tecrübeleri sayesinde performans standartları geliştirir. Bu standartlar, bireyin kendisini değerlendirmesi için bir temel oluşturur. Bireyin davranışı belirlenen performans standardını yakalar ya da geçerse, birey kendisini başarılı olarak değerlendirir. Eğer belirlenen performans standardının altında kalır ise başarısız olarak değerlendirir (Hergenhahn, Olson, 2001). Woolfolk (2016)'a göre öz düzenlemeli öğrenciler öğrenmeyi dört temel aşamada gerçekleştirir:

1. Yapılacak görevi analiz etme: Öğrenciler genellikle görevin mantığını anlayabilmek için konu ile alakalı tüm bilgilerini gözden geçirirler.
2. Hedefler koyup ve planları uygulama: Öğrencinin görev ile ilgili sahip olduğu bilgiler öğrenme ile ilgili kendine koyacağı hedefleri belirler. Seçilen hedefler ise öğrencinin nasıl çalışacağını etkiler.
3. Stratejileri harekete geçirme ve görevi tamamlama: Öz düzenlemeli öğrenciler seçtikleri strateji ile başarılı olabilmek için neler bildiklerini ve

neler bilmeleri gerektiğini düşünür. Planlarının ne kadar iyi işlediğini gözlemledikleri için dikkat seviyeleri yüksektir.

4. Öğrenmeyi yönetme: Bu aşamada öğrenciler görev için attıkları adımlarda değişikliğe gerek olup olmadığına karar verirler. Eğer yeniden başlamaları gerekiyorsa görevin ne olduğunu tekrar gözden geçirip daha yüksek, daha düşük ya da daha farklı hedefler koyarlar.

2.5.4.6. Öz Yargılama Kapasitesi (Self Reflective Capability)

Bireyin kendini, kendi düşüncelerini ve eylemlerini yargılama kapasitesi olan öz yargılama kapasitesi sosyal bilişsel kuramda önemli bir yere sahiptir. Bandura (1989)'ya göre insanlara özgü olan özelliklerden bir tanesi de tecrübelerini analiz etmelerini sağlayan, kendi düşünme süreçleri hakkında düşünmeye olanak veren öz bilincidir. Birey, kendi tecrübelerini ve bildiklerini yargılayarak hem kendi hakkında hem de dünya hakkında kapsamlı bilgiler üretir. Öz yargılama kapasitesi sayesinde sadece bilgi edinmekle kalmaz, kendi düşünme şeklini de değerlendirip değiştirir (Bandura, 1989). Kendi fikirlerini gözlemleyerek ya harekete geçer ya da sonuçlarını tahmin eder. Fikirlerinin sonuçlarının doğruluğuna ya da işlevselliğine göre bu fikirlerin yeterliliğini yargılar ve gerektiğinde değiştirir (Bandura, 1999).

2.5.5. Sosyal Bilişsel Kuramın Eğitime Yansıması

Öğrenciler başkalarını gözlemleyerek kendi akademik becerilerini geliştirebilirler. Resim çizmek, problem çözmek, güzel konuşmak öğretmenleri ve öğrencileri gözlemleyerek öğrenilebilecek becerilerden bazılarıdır. Sosyal bilişsel kuramın sınıf ortamında uygulanabilecek pek çok ilkesi vardır. Bu ilkeler ve uygulaması şöyle özetlenebilir (Ormrod, 2014):

1. Öğrenciler sıklıkla başkalarını gözlemleyerek öğrenmektedir. Bir davranışın öğrenilmesi için doğrudan tecrübe edilmesi gerekmemektedir. Modeli gözlemleyen öğrenci hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu ve hangilerinin olmadığı dolaylı gözlemleri ile öğrenir. Gözlemlediği modelin davranışının pekiştirildiğini gördüğünde aynı davranışı kendisi de gösterirken, cezalandırıldığını gördüğünde davranıştan kaçınmaktadır. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin ödüllendirme ve cezalandırmada tutarlı olmaları gerekmektedir.

2. Davranışın sonuçlarından bahsedilmesi istenilen davranışları arttırırken istenilmeyen davranışları azaltabilir. Öğrenci, davranışlarının sonucunda verilen pekiştireç ve cezaların farkında değilse davranışlarında bir değişiklik yaşanmaz.
3. Model alma, daha hızlı ve daha etkili bir öğretme aracıdır. Öğretmenler öğretmek istedikleri davranışa dikkati çekmeli, öğrencilerin hatırlamasına yardımcı olacak sözel ve görsel kodlar oluşturulmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin gözlemledikleri davranışı meydana getirmelerine fırsat vermeli, düzeltici geri dönütler ile öğrencileri desteklemelidir. Öğrenciler, yapmaya motive oldukları davranışları göstermeye eğilimli oldukları için öğretmenin motive edici olmasında fayda vardır. Davranışı meydana getirmede bazı öğrenciler için içsel motivasyon yeterli olurken, bazıları için dışsal motivasyon ve pekiştireçler gerekebilir.
4. Öğretmenler, ebeveynler ve diğer yetişkinler uygun davranışları göstermede model olmalı, uygun olmayan davranışlar sergilememelidir.
5. Çeşitli modeller gözlemlemek öğrencilerin öğrenme ve gelişimine katkı sağlar. Yetişkin modeller sadece öğretmen ve ebeveynler ile sınırlı değildir. Sınıfa davet edilebilecek polis, hemşire ve iş insanları güvenlik, sorumluluk ve sağlık gibi alanlarda uygun davranış ve tutumların kazandırılmasında etkili birer model olabilmektedirler. Modeller uygun davranışları kazandırmanın yanı sıra, geleneksel yargıları kırmada da yardımcı olabilirler. Erkek hemşire, kadın mühendis, fiziksel engelli sporcu gibi farklı cinsiyet, kültür ve koşuldaki kişiler öğrencilere kendilerinde de önemli şeyler başarabilme potansiyeli olduğunu fark ettirmede önemli birer örnek olabilirler.
6. Öğrenciler okul ile alakalı görevleri başarabilecek kapasitede olduğuna inanmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin okul ile alakalı aktivitelerde özyeterliklerini arttırıcı çalışmalar yapmalıdır. Öğretmen, öğrencilere kendilerine çok benzeyen akranlarının çalışarak nasıl başarılı olduklarını örnek gösterebilir. Görevini başarıyla tamamlayan bir akranlarını gözlemlemelerini sağlayabilir. Öğrencilerin zorlu görevler üzerinde işbirliği yaparak çalışmalarını sağlayacak grup aktivitelerine yer verebilir.
7. Öğretmenler, öğrencilerin gerçekçi hedefler koymalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencinin kendi performansı ile ilgili standartları gerçekçi olmayacak şekilde yüksek olduğunda karşılaştığı sonuçlar öfke ve hayal kırıklığı

yaşamısına neden olurken, standardı çok düşük olan öğrenciler ise düşük başarı gösterirler. Öğretmenler öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini gerçekçi hedef ve beklentiler oluşturmalarına yardımcı olarak desteklemelidir.

Senemoğlu (2018)'na göre öğrencilerin arkadaş grupları ve akranları en fazla model aldıkları kişilerdir. Buna göre öğretmenler model alınan ve lider olan öğrencinin davranışlarını etkileyerek sınıftaki diğer öğrencilere istenilen davranışı kazandırabilir. Bu öğrenciler, sınıftaki diğer öğrencilerin isteksizlik duydukları aktivite ve görevlerin yapılmasında etkili rol oynayabilir. Grup çalışmalarında ya da ikili çalışmalarda başarılı olan öğrenciler ile zorluk yaşayan öğrencilerin birlikte çalışması sağlanabilir.

Akademik beceriler, modelin sadece yapmasıyla değil nasıl düşünülmesi gerektiğini de gösterdiğinde daha etkili olmaktadır. Öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmen, problemi çözmeye çalışırken sesli düşünebilir. Problemin sonucuna ulaşamasa bile çabalamayı ve azimli olmayı modelleyebilir (Woolfolk, 2016).

2.6. Özyeterliği Harekete Geçiren Süreçler

Özyeterlik inancı, bireyin nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendisini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlemektedir (Bandura, 1994). Bu etkiler özyeterlik inancı tarafından dört temel psikolojik süreç içerisinde yaratılmaktadır. Bu süreçler bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim sürecidir.

2.6.1. Bilişsel Süreç

Bireyin kendisi hakkındaki öngörülerini kişisel hedeflerini oluşturmada oldukça önemlidir (Bandura, 1994). Bu öngörüler bireyin olayları nasıl yorumladığını, olası senaryoları ve geleceği zihninde nasıl canlandırıldığını etkilemektedir (Bandura, 1997). Özyeterliği yüksek olan birey, performansını olumlu yönde etkileyecek ve destekleyecek senaryoları düşünürken, özyeterliği düşük olan birey ise başarısızlık senaryoları üzerinde düşünmektedir. Bandura (1994)'ya göre olumsuz düşünceler ile uğraşırken iyi bir performans sergilemek pek mümkün değildir.

Zorluklar karşısında hedef odaklı kalabilmek güçlü bir özyeterlik inancı gerektirmektedir (Bandura, 1994). Özyeterlik inancı güçlendikçe, bireyin kendisi için

koyduğu hedefler artar ve bu hedefleri başarmak için daha fazla azim gösterir (Bandura, 1997). Yeterliği konusunda şüpheyi düşen bireyi ise isteği azalır ve performansı kötüye gider (Bandura, 1994). Kişisel yetersizliğin üzerinde duran bilişsel negatiflik, motivasyonu ve performansı kötüleştirmek için yeterlidir (Bandura, 1997). Bireyin kendinden şüphe ederken bir şey başarması oldukça zordur.

2.6.2. Motivasyonel Süreç

Özyeterlik inancı, motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bandura (1994)'ya göre motivasyon genellikle bilişsel olarak üretilmektedir. Üç farklı bilişsel motivasyon kuramı vardır. Bunlar; yükleme kuramı (attribution theory), beklenti değer kuramı (expectancy-value theory) ve hedef kuramlarıdır (goal theory).

2.6.2.1. Yükleme Kuramı

Bireyler, bir şeyi başardığında ya da başaramadığında yüklemeler yaparlar. Yüklemeler, davranışlarla ilgili yargılara varma ve yaşanan olayları anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, Cemalcılar, 2018). İnsanların davranışlarının nedenleri, onları bu davranışı sergilemeye neyin güdülediği, kişinin gerçekte nasıl biri olduğu gibi soruların nasıl yanıtlandığı yükleme kuramının konusudur (Akert, Aronson, Wilson, 2012).

Özyeterlik inancı, nedensel yüklemeleri etkilemektedir (Bandura, 1994). Özyeterliği yüksek olan bireyler başarısızlıklarını yetersiz çabalamaya yüklerken, düşük olan bireyler yeteneksizliğe yükler.

Weiner (1985) yüklemeleri üç boyutta incelemiştir. Bunlar:

- a. içsellik x dışsallık
- b. durağanlık x değişkenlik
- c. kontrol edilebilirlik x kontrol edilemezlik boyutlarıdır.

İçsellik- dışsallık boyutu: Yapılan yüklemeler, bireyin kişisel özellikleri ya da bireyin kendisi dışında gerçekleşen durum ve davranışlar ile ilgilidir (Kağıtçıbaşı, Cemalcılar, 2018).

Durağanlık- değişkenlik boyutu: Yapılan yüklemelerin zaman içerisinde değişip değişmemesi ile ilgilidir (Sucuoğlu, 2003). Bazı değişkenler zaman içerisinde değişirken bazıları sabit kalır. Örneğin, matematik sınavında kendisini iyi hissetmediği için başarısız olduğunu düşünen bir öğrencinin yüklemesi değişkendir.

Öte yandan matematik dersindeki başarısızlığının nedeninin yeteneksizlik olduğunu düşünen ve yeteneğin geliştirilemeyeceğine inanan bir öğrencinin yüklemesi durağandır (Açıkgöz, 2016). Dışsal yüklemeler için de durağanlık- değişkenlik boyutu söz konusudur. Örneğin, İngilizce dersinin zor olması durağan bir dışsal yükleme iken, İngilizce sınavındaki şans değişken bir dışsal yüklemedir.

Kontrol edilebilirlik- kontrol edilemezlik boyutu: Bir sonucun nedeninin kontrol edilebilirlik bakımından anlamlı olup olmaması ile ilgilidir (Woolfolk, 1993'den aktaran Sucuoğlu, 2003). Örneğin, matematik sınavında öğrencinin “kendini iyi hissetmeme” yüklemesi içsel, değişken ve kontrol edilemez bir yüklemedir. Başarısızlık sebebi olarak “yeterince çalışmamış olmak” yüklemesi ise içsel, değişken ve kontrol edilebilir bir yüklemedir (Açıkgöz, 2016).

Başarısızlığını içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere yükleyen bireyler akademik olarak daha başarılıdır ve motivasyonları daha yüksektir. Başarısızlığını dışsal ve denetlenemeyen değişkenlere yükleyen öğrenciler ise akademik anlamda daha başarısızdır ve motivasyonları düşüktür. Başarı çoğunlukla yetenek ve çabalamaya yüklenirken, başarısızlık ise yeteneksizlik ve çabasızlığa yüklenir (Weiner, 1972).

2.6.2.2. Beklenti- Değer Kuramı

Bireyler, belli davranışlarının olası sonuçlarına göre kendilerini motive etmekte ve davranışlarını buna göre şekillendirmektedir (Bandura, 1997). Bu kurama göre bir davranışın getireceği beklenti ne kadar yüksek olursa ve bu beklentinin sonucu ne kadar değerli olursa bu aktiviteyi tamamlamak için oluşacak motivasyon da o kadar yüksek olmaktadır (Bandura, 1997).

Bireyler yapabilecekleri şeylere olan inançlarının yanı sıra performanslarının olası sonuçlarına yönelik inançlarına göre de hareket ederler (Bandura, 1994). Bu anlamda sonuç beklentisinin motivasyona olan etkisi bireyin özyeterliği tarafından kısmen şekillendirilmektedir (Bandura, 1997). Düşük özyeterlik, sonuç beklentisine yönelik motivasyonu azaltırken güçlü özyeterlik belirsiz ya da olumsuz sonuçlara karşı devamlı bir çaba gösterilmesini sağlar. Bandura (1997)'ya göre büyük başarılar sürekli bir özyeterlik inancı gerektirmektedir. Çünkü başarıya giden yol sayısız engellerle doludur.

2.6.2.3. Hedef Kuramı

Bireyin kendisine hedefler koyması ve kendi performansını değerlendirmesi motivasyonunu etkilemektedir. Özyeterlik bu motivasyonun geliştirilmesinde de önemli bir rol üstlenmektedir. Bireyin kendine başarılması zor hedefler seçmesi, bu hedeflere ne kadar çaba harcayacağı ve zorluklara ne kadar sabredeceğine karar vermesi kısmen özyeterlik inancına dayanır (Bandura, 1999). Algılanan özyeterlik, güçlü bir motivasyon oluşturmada önemli bir kişisel etkidir (Bandura, 1997).

Zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaştığında yeteneklerinden şüphe eden birey çabasını azaltır, vazgeçer ya da sıradan çözümlere razı olur. Yeteneğine güvenen birey ise çabasını artırır ve zorlukların üzerinden gelmek için daha iyi yollar bulur (Bandura, 1999). Kendisini motive edici hedefler belirler, çabalarının olumlu sonuçlar getireceğine inanır ve başarısızlıklarını çabası ile kontrol edilebilecek unsurlar olarak görür (Bandura, 1999).

Hedefe bağlı olan motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma süreci gerektirir. Birey kendi yeteneği ve kendisine koyduğu hedefleri kıyaslayarak davranışlarına yön vermektedir. Belirli ve zorlayıcı hedefler motivasyonu güçlendirmektedir (Bandura, 1997).

2.6.3. Duygusal Süreçler

Bireyin zorluklarla başa çıkma konusundaki özyeterliği zorlu durumlarla karşılaştığında ne kadar stres, kaygı ve depresyon yaşayacağını belirlemektedir (Bandura, 1994). Özyeterlik, tehditlerin bilişsel olarak algılanışını etkileyerek, tehditleri ortadan kaldıracak etkinlikleri destekleyerek, tedirgin edici düşünceleri kontrol ederek ve rahatsız edici duygusal durumları azaltarak duygusal durumu dört temel şekilde düzenler (Bandura, 1999). Bireyin özyeterliği arttıkça, tehdit edici durumlarda bulunmaya karşı cesareti de artmaktadır (Bandura, 1994).

Özyeterlik, bireyin zor durumları nasıl algıladığını etkilemektedir. Zorlukları kontrol edebileceğine inanan bireyler, onları daha zararsız görüp, daha az endişelenirken; bunları kontrol edemeyeceğine inanan bireyler yüksek kaygı, yetersizlik, çevredeki unsurları tehdit olarak görme, olası riskleri gözünde büyütme ve nadiren olan tehlikeler hakkında endişelenme gibi olumsuz duygular yaşarlar (Bandura, 1997).

Başa çıkma özyeterliği yüksek olan birey tehdit edici durumları zararsız durumlara çevirerek stres ve endişelerini azaltırlar (Bandura, 1999). Dikkatlerini olumlu

durumlara yönelterek kendilerini rahatlatır, aile ve arkadaşlarından destek ararlar. Böyle bireyler endişe ve depresyonla daha kolay başa çıkarlar (Bandura, 2010). Potansiyel tehlikeleri kontrol edemeyeceğini düşünen bireyde ise yüksek düzeyde endişe görülür. Bu sebepten dolayı performanslarında da düşüş gözlemlenir. Stres seviyesi artar, kalp atışları hızlanır ve bağışıklık sistemi zayıflar (Bandura, 1993). Davranışsal, bilişsel ve duyuşsal özyeterlik arttıkça kaygı verici beklentiler azalır. Potansiyel tehditleri ya da duygusal durumunu kontrol edebileceğine inanan birey olası olumsuz sonuçlar üzerinde düşünmez (Bandura, 1997).

Bireyin fazla önem verdiği şeylere karşı düşük özyeterlik algısına sahip olması çeşitli şekillerde depresyon yaşamasına yol açar. Bunlardan bir tanesi bireyin karşılanmamış istekleridir. Özsaygısını, karşılayamadığı bu isteklere yükleyen birey depresyon yaşar (Bandura, 2010). Depresyon ise bireyin yeterliklerine olan inancını daha da zayıflatarak bu inancı sürekli aşağı çeker. İkinci depresyona girme nedeni de düşük sosyal yeterlidir. Sosyal ilişkiler bireyin hayatında tatmin olmasını sağlayan ve stres faktörünü hafifleten önemli unsurlardan biridir. Kendisini sosyal olarak yeterli gören birey, zor durumlarla nasıl başa çıkabileceğini gösterecek sosyal ilişkiler geliştirir (Bandura, 1994). Düşük sosyal özyeterlik, sosyal anlamda bireyi destekleyen ilişkileri engelleyerek sosyal izolasyona ve depresyona yol açar (Bandura, 2010). Son depresyon yaşama nedeni ise düşünce kontrol yeterliğidir. Depresyon çoğunlukla bireyin rahatsız edici düşüncelerle moralini bozmasıyla bilişsel olarak gerçekleşir. Bu düşünceleri kontrol edebileceğine yönelik düşük özyeterlik depresyona yol açar. Düşüncelerini kontrol etme konusunda düşük özyeterlik yaşayan birey, istenmeyen düşüncelerle daha sık uğraşır, bu düşünceleri daha stresli bulur ve sürekli bu düşünceler tarafından rahatsız edilir. Düşüncelerini kontrol etme konusunda özyeterliği yüksek olan birey ise endişe verici düşüncelere karşı daha soğukkanlı olur. Çünkü bunu azaltabileceğini bilir (Bandura, 1997).

2.6.4. Seçim Süreci

Bandura (1994)'ya göre özyeterlik inancı, yaşanan çevre ve aktivite seçimlerini etkilediği için hayatı da şekillendirmektedir. Çünkü bireyin özyeterlik inancının etkisiyle seçmiş olduğu çevre ve yapmış olduğu diğer seçimler ilgi ve yeteneklerini etkilemektedir (Bandura, 1993). Seçimler üzerinde etkili olan herhangi bir etken bireyin kişisel gelişiminin yönünü önemli ölçüde belirleyebilir.

Kariyer seçimi ve gelişimi, bireyin özyeterlik inancının yaşam biçimini seçimler aracılığıyla nasıl etkilediğinin önemli bir örneğidir. Çünkü kariyer, kişisel gelişim için en önemli kaynaktır (Bandura, 1994). Bireyin özyeterlik inancı arttıkça üzerinde düşüneceği muhtemel kariyer seçenekleri de artmaktadır. Farklı kariyer seçenekleri için kendini eğitim yönünden daha çok geliştiren birey, mesleki zorluklara karşı daha güçlü kalır (Bandura, 1993). Kariyer hedeflerine ulaşmada devamlı çaba gösterir. Bu anlamda düşük özyeterlik bireyin kariyer seçiminde ve gelişiminde büyük hedeflerden kaçınmasına, koyduğu hedefe yönelik çabasında eksikliğe yol açmaktadır. Yeteneğine olan inancı az olan birey, kendi potansiyelini keşfetme şansını kaybeder (Bandura, 1997).

Birey günlük hayatında sürekli seçimler yapar. Bu seçimlerin çoğunun uzun vadede bir etkisi yoktur. Ancak özyeterlik ile alakalı olan seçimler bireyin hayatında büyük izler bırakarak hayatını değiştirebilmektedir (Bandura, 1994).

2.7. Özyeterliğin Kaynakları

Özyeterlik inancı, dört temel bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bu bilgi kaynakları başarılı deneyimler, sosyal modelden gözlemlenen deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve psikolojik durumlardır.

2.7.1. Başarılı Deneyimler

Bireyin başarılı deneyimleri özyeterlik inancını oluşturan en etkili kaynaktır (Bandura, 1994). Başarılı deneyimler, problemlerin çözümünde birbirini izleyen ulaşılabilir adımların atılmasıyla kazanılır. Bandura (1999)'ya göre başarılar bireyin güçlü bir özyeterlik inancı oluşturmaya sağlarken, başarısızlık ise bu inancı sarsar. Ancak birey bir kez güçlü bir özyeterlik duygusu oluşturmuşsa başarısızlıktan olumsuz olarak kolay kolay etkilenmez (Açıkgöz, 2016). Özellikle kişisel gelişimin ilk aşamalarındaki başarısızlıklar özyeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, sadece kolay başarılarla sahip olmuş olan bireylerin herhangi bir olumsuzlukta daha kolay vazgeçme eğilimi gösterdikleri de bilinmektedir (Bandura, 1999).

2.7.2. Sosyal Modelden Gözlenen Deneyimler

Özyeterliği oluşturan ya da güçlendiren diğer bir kaynak bireyin dolaylı gözlemleridir (Bandura, 1999). Birey, kendine benzeyen insanları gözlemleyerek

başarılı oldukları aktivitelerde kendisinin de başarılı olabileceğini düşünür. Öte yandan, gözlemlendiği kişilerin gösterdikleri çabaya rağmen başarısız oluşu kendisi ile ilgili özyeterlik inancını olumsuz olarak etkiler (Bandura, 1994). Bireyin, başkalarının başarısız tecrübelerini gözlemlemesi benzer aktivitelerde kendisinin de başarısız olacağına inanmasına sebep olmaktadır (Bandura, 1999). Bununla birlikte, gözlemlenen kişinin birey üzerindeki etkisi algılanan benzerlik oranına bağlı olarak değişmektedir (Bandura, 1994). Gözlemlenen kişi ile benzerliğin fazla olduğu düşünülmüyorsa özyeterlik üzerinde fazla etkisi olduğu söylenemez.

2.7. 3. Sözel İkna

Bireyin başarıp başaramayacağına ilişkin teşvikler de özyeterlik inancı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Başarılı olacağı konusunda ikna edilmiş olan birey, başarılı olmak için elinden gelenin en iyisini yapmaya gayret edecektir (Bandura, 1994; Bandura, 1999). Bireyi sözel olarak ikna eden kişiler, onun kendisine inanmasını sağlamaktan fazlasını yaparlar. Ona başarılı olacağı aktiviteler bulup, başarısız olma ihtimali bulunan durumlarda bulunmaktan alıkoyarlar (Bandura, 1999).

2.7. 4. Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar

Fiziksel ve duygusal durum da bireylerin kapasiteleri hakkındaki fikirlerini etkilemektedir. Yeteneklerini sorgulayan birey, fiziksel ve duygusal durumlarına da göz önünde bulundurur. Gerginlik, kaygı, depresyon gibi olumsuz duyguları kişisel yetersizliğin bir işareti olarak görür (Bandura, 1999). Güç ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde yorgunluk ve ağrı hissetmeyi de fiziksel yeterliğin düşük oluşu şeklinde yorumlar. Bu sebepten dolayı, özyeterlik inancını artırmanın bir yolu da fiziksel durumu güçlendirmek, olumsuz duyguları azaltmak ve bedensel bilgi kaynaklarını yanlış yorumlamayı düzeltmektir (Bandura, 1999).

2.8. Yabancı Dilde Özyeterlik

Dil öğrenim sürecinde olumlu duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi başarının elde edilmesine önemli katkılar sağlar. Krashen (1982)'in etkin filtre hipotezi (affective filter hypothesis), duyuşsal faktörlerin dil edinim sürecinde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, bireyin duyuşsal durumu, dil edinimi için gerekli olan girdinin içeri alınmasını ya da durdurulmasını sağlayan bir filtre olarak

kabul edilmektedir. Motivasyonu, kendine güveni ve benlik saygısı yüksek ve kaygı düzeyi düşük olan öğrenciler dil ediniminde daha başarılı olurken, düşük motivasyon, düşük benlik saygısı ve yüksek kaygı duyuşsal filtreyi arttırarak dil edinme sürecini engellemektedir. Dile ilişkin yüksek özyeterlik inancı ise duyuşsal filtreyi düşürerek dil edinimini kolaylaştırmaktadır (Aliegro, 2006). Horwitz (1988)'e göre bireyin dil ile ilgili inancı; beklentisini, adanmışlığını, başarısını, motivasyonunu ve öğrenme stratejilerini önemli ölçüde etkileyerek öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda dil ile ilgili özyeterlik inancının dil öğrenme sürecinde etkisi büyüktür. Yang (1999), güçlü bir özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin sınıf dışında da İngilizceye maruz kalabilecekleri ortamlar yarattıklarını, İngilizce radyo programları dinleyip, başkalarıyla İngilizce konuşmak konusunda kendilerini cesaretlendirdiklerini belirtmiştir.

Dil öğretimi, bilgi öğretiminden çok beceri eğitimi olduğu için bu becerilerin geliştirilmesinde öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması ve dil öğrenmek için istekli olmaları da çok önemlidir (Gömleksiz, Kılınç, 2014). İngilizce özyeterlik inancı, bireyin katılacağı ya da kaçınacağı öğrenme durumlarını belirlediği için İngilizce öğrenmede başarı ve motivasyonu etkilemektedir. Yüksek özyeterlik inancına sahip öğrenciler aktivitelere daha aktif katılım gösterirken, düşük olan öğrenciler çabasız kalmayı tercih etmektedirler. Balcı (2013)'ya göre yabancı dil öğrenmeye ilişkin güçlü bir özyeterlik inancı bireyin öğrenme-öğretme sürecine çok daha aktif ve özgür olarak katılmasını sağlamaktadır. Düşük özyeterlik inancına sahip olan öğrenciler ise İngilizce dersinde etkinliklere katılım göstermemektedir (Şener, Erol, 2017). Mikulecky, Lloyd ve Huang (1996), İngilizce öğrenmede kendini yetersiz gören bir öğrencinin, çaba göstermesinin beklenemeyeceğini ifade etmektedir.

İngilizcedeki dört temel becerinin de geliştirilebilmesi için öğrencilerin özeterlik inançlarının yüksek olması gereklidir (Sağlam, Arslan, 2018). Başarı ve performansı etkileyen en önemli psikolojik faktörlerden biri olan özyeterlik inancının eksikliği, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki performansını da olumsuz etkileyerek başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Wu (2006)'ya göre yabancı dil öğreniminde öğrencinin özyeterlik inancı, öğrenme davranışlarının, çabalarının ve kararlıklarının bir belirleyicisidir. Bireyin kendi kapasitesinin çok daha altında bir özyeterlik inancına sahip oluşu, göstereceği çabayı azaltmasının yanı sıra İngilizce öğrenmeye

yönelik kaygıya yol açmaktadır (Cheng, 2001). Bu da İngilizce öğreniminde başarıyı olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını ve bunun bir sonucu olarak da başarılarını arttıracak bir döngünün kurulması yabancı dil öğretimi için bir zorunluluktur (Turanlı, 2007).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bireyin seçimleri ve performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan özyeterlik inancının kariyer seçimi ve planlaması (Hackett, 1985; Eroğlu, 2017; Sarı, Şahin, 2013; Lent, Brown, Larkin, 1987), öğretmen eğitimi (Varlıoğlu, 2013; Atay, 2007; Dündar, 2015; Özenoğlu- Kiremit, 2006; Eslami, Fatahi, 2008) ve akademik başarı (Andrew, 1998; Pajares, 1996; Multon, Brown, Lent, 1991; Choi, 2005) üzerinde önemli etkilerinin olduğu kabul edilmiş ve bu alanlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Bunun yanında matematik ve fen bilimleri ile özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da mevcuttur (Öztürk-Abalı, 2014; Özyürek, 2005; Loo, Choy, 2013; Pampaka ve diğ., 2011; Sadi, Uyar, 2013; Louis ve Mistele, 2012). Yabancı dil öğreniminde de özyeterlik inancının etkisi pek çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yabancı dilde özyeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalara kronolojik bir sıra ile yer verilmiştir.

Anstrom (2000) yabancı dil öğrenen lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan araştırmanın verileri Amerika'da Çince, Almanca, Japonca ve İspanyolca öğrenen 135 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejiler ile özyeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme stratejilerini daha sık kullanan öğrencilerin yabancı dil becerilerindeki özyeterlik algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cheng (2001) İngilizce özyeterlik inancı, dil öğrenmeye ilişkin üstün yeteneklilik inancı ve İngilizce kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tayvan Üniversitesi'nde İngilizce eğitimi alan 167 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İngilizce kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının düşük olduğu ve yabancı dil öğrenmenin üstün yeteneklilere göre olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Düşük özyeterlik

inancı da İngilizce öğrenmenin üstün yetenek gerektirdiği düşüncesine ve İngilizce kaygı düzeyinin yükselmesine yol açmaktadır.

Templin, Guile ve Okuma (2001)'nın gerçekleştirmiş olduğu deneysel çalışmanın amacı geçerli ve güvenilir bir İngilizce testi ile özyeterlik inancı ölçeği geliştirmek ve özyeterlik inancı ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın verileri geliştirilen ölçek aracılığıyla turizm, uluslararası kültürel çalışmalar ve ekonomi ile bilgi sistemleri okuyan 293 Japon üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. İngilizce I dersine kayıtlı olan bu öğrencilerin İngilizce başarıları ve özyeterlik inançları ders döneminin başında ve sonunda ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce özyeterliklik inançları ve İngilizce becerileri ders dönemi sonunda artış göstermiştir. Buna göre İngilizce özyeterlik inancının İngilizce dersleriyle arttırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Chularut ve DeBacker (2004) kavram haritalarının ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin başarısı, öz düzenleme ve özyeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test ve son testli deneysel desenin uygulandığı bu çalışma 79 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda kavram haritası kullanan öğrencilerin İngilizce başarılarının, öz düzenleme ve özyeterliklerinin kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Wong (2005) İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Malezya'da 74 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın sonucunda bilişsel stratejilerin öğretmen adayları tarafından en sık kullanılan strateji olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel stratejileri sırasıyla telafi stratejileri ve bellek stratejileri takip etmiştir. Bunula birlikte, İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri ile özyeterlikleri arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının İngilizce dil yeterliklerini geliştirmek için çok daha fazla strateji kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

McCrudden, Perkins ve Putney (2005) özyeterlik ve okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu deneysel çalışma Amerika'da bir ilkokulda öğrenim gören 23 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere iki hafta boyunca okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Öğretimin başında ve sonunda öğrencilerin özyeterlikleri ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin özyeterlik inanç düzeylerinde artış gözlemlenirken, okuduğunu anlama becerilerinde bir

değişiklik yaşanmamıştır. Bununla birlikte, strateji öğretiminin ders programlarına eklenebileceği ve kısa süre içerisinde öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır

Şen (2006) çoklu zeka kuramına göre tasarlanan İngilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özyeterlik inancı ve çoklu zekaları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Kontrol grubu olmayan öntest-sontest deseni ile tasarlanmış bu deneysel araştırma, Başkent Üniversitesinde hazırlık eğitimi gören 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin zeka türleri belirlenmiş, 8 hafta boyunca çoklu zeka uygulamaları içeren İngilizce dersleri yapılmıştır. Çoklu zeka uygulamaları ile tasarlanan İngilizce derslerinin öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını, özyeterlik inançlarını, azim ve benlik saygılarını olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin bedensel-kinestetik zekalarında da anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Aliegro (2006)' nun yürüttüğü araştırmanın amacı öz değerlendirme uygulamalarının İspanyolca özyeterlik inancı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu deneysel araştırmanın çalışma grubunu iki farklı üniversiteden seçilen toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 62, kontrol grubunda ise 42 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruptaki öğrencilerin İspanyolca özyeterlik inançları ölçülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler dönem boyunca her hafta öz değerlendirme ölçeğini de doldurmuşlardır. Araştırmanın sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin özyeterlik inançlarında önemli bir artış olduğu belirlenmiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinin özyeterlik inancının devamlı öz değerlendirme uygulamalarıyla arttırılabileceği sonucuna varılmıştır.

Büyükduman (2006) İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları ile İngilizce becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de öğretmen yetiştiren 20 farklı üniversitedeki toplam 1182 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının hem İngilizceye hem de öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlik ve İngilizceye ilişkin özyeterlik inancının bazı üniversitelere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan, mezun olunan lise türünün

İngilizce ve öğretmenliğe ilişkin özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Mills, Pajares ve Herron (2006) özyeterlik, kaygı ve cinsiyet değişkenlerinin Fransızca dinleme ve okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Amerika’da Fransızca dersi seçen 95 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Fransızca okumaya ilişkin özyeterlik inançlarının Fransızca okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okuma kaygısının ise okuma becerisi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, Fransızca dinlemeye ilişkin özyeterlik inancının sadece kadınların dinleme becerisinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dinleme kaygısının hem kadınların hem de erkeklerin dinleme becerisini etkilediği belirlenmiştir.

Magogwe ve Oliver (2007) Botsvana’daki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, dil yeterlikleri, yaş ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2002-2005 yılları arasında ilkökul, ortaokul ve yükseköğrenim düzeyinde öğrenim gören 480 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin özyeterlik inancının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dil yeterlikleri arttıkça kullandıkları strateji sayısının da arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yaşlarına göre kullandıkları dil öğrenme stratejileri de farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokuldaki öğrenciler sosyal stratejileri daha sık kullanırken, ortaokul ve yükseköğrenim düzeyinde ise üstbilişsel stratejiler daha sık tercih edilmektedir. Özyeterlik inancı ile kullanılan stratejiler arasında da ilişkiler bulunmuştur. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin özyeterlik inançları ile kullandıkları stratejiler arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki varken, yükseköğrenimdeki öğrencilerin özyeterlik inançları ve kullandıkları stratejiler arasında zayıf ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Rahemi (2007) sosyal bilimler alanında öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin diğer alanlardaki öğrencilere kıyasla daha düşük başarı ortalamasına sahip olmasından yola çıkarak bu öğrencilerin özyeterlik inancını ve bunun İngilizce öğrenme sürecindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu İran’da sosyal bilimler alanında öğrenim gören 80 lise son sınıf öğrencileri ile 20 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, akademik

yeterlikleri ile alakalı da olumsuz bir inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve performansları arasında güçlü ve olumlu bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Chen (2007) üniversite öğrencilerinin İngilizce dinlemeye ilişkin özyeterliklerinin, kaygılarının, İngilizceye verdikleri değer ve kültür faktörünün İngilizce dinleme performansı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu Tayvanlı 227 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda dinleme kaygısının, İngilizceye verilen değer ve kültürün İngilizce dinleme performansının birer yordayıcısı belirlenirken, İngilizce özyeterlik inancının dinleme performansının en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bireyin doğrudan yaşantısı ve öğretmenlerin yapmış olduğu sözel iknanın dinleme özyeterlik inancını besleyen iki önemli kaynak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Graham (2007) dinleme stratejisi öğretiminin Fransızca öğrenen öğrencilerin dinleme özyeterliği üzerindeki etkisini araştırmıştır. İngiltere’de ve 12.sınıfta olan üç farklı öğrenci grubuyla yürütülen bu deneysel çalışmada, iki deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Birinci deney grubundaki öğrencilere dinleme stratejileri öğretimi yapılmış, kullandıkları stratejiler üzerine dönütler verilmiş ve öğrendikleri stratejiler ile ilgili yansıtıcı günlük tutmaları sağlanmıştır. İkinci deney grubundaki öğrencilere sadece strateji öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise sadece ön test ve son testleri doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dinleme stratejisi öğretimi yapılan ve geri dönütler verilen birinci deney grubundaki öğrencilerin, detayları ve fikirleri anlama konusundaki özyeterlik inançlarının diğer gruptaki öğrencilere göre daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Bu gruba sırasıyla ikinci deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenciler takip etmiştir. Buna göre, dinleme stratejilerinin öğretimi, dinlemeye ilişkin özyeterlik inancını olumlu yönde etkilemektedir.

Hancı-Yanar (2008) yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya İzmir’de beş farklı ilçedeki okullarda 285 hazırlık eğitimi alan ve 490 hazırlık eğitimi almayan toplam 775 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce özyeterlik algı ölçeği ve İngilizce’ye yönelik tutum ölçeği aracılığıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce’ye

yönelik tutumları arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının hazırlık eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin özyeterlik algıları ve tutumları arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Çubukçu (2008) yabancı dil öğrenme kaygısı ile özyeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri İngilizce öğretmenliği okuyan 100 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin derste gergin ve stresli olduğu tespit edilmiştir. Ana dili İngilizce olan kişilerle konuşurken kaygı hissetmeyen öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarının kendilerinden daha iyi olduğunu düşündüklerinden dolayı kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetlerine göre İngilizce kaygılarında bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte, İngilizce özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Son olarak, öğrencilerin dil öğrenme kaygısı ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) İngilizce hazırlık öğrencilerinin özyeterlik düzeylerini, özyeterlik kaynaklarını ve bunların akademik başarılarına olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 175 hazırlık öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları arttıkça sene sonu başarılarının da arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, özyeterlik inancının kaynaklarından olan kişisel tecrübeler ve sözel ikna ile İngilizce özyeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının düz liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkasap (2009) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini düzenlemeye yönelik özyeterlik inançları ve İngilizce öğrenimleri üzerindeki sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 503 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini düzenlemeye ilişkin özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarının

öğretmenlerinden biraz daha fazla olduğu algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce öğrenimlerini düzenlemeye ilişkin özyeterlik inançları ile sorumluluk algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrenimlerini düzenleme konusunda yeterli hisseden öğrenciler, öğrenme sürecinde kendilerini daha sorumlu hissetmektedir.

Wang ve Li (2010) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okumaya ilişkin özyeterlikleri ile kullandıkları okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Çin’de bir üniversitede öğrenim gören 182 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma özyeterliği ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, yüksek özyeterliğe sahip olan öğrencilerin düşük özyeterliğe sahip olan öğrencilere göre çok daha fazla sayıda okuma stratejisi kullandığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2010) İngilizce öğretmenliği okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmış; kullanılan stratejiler ile cinsiyetleri, İngilizce yeterlikleri ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören 140 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin en fazla kullandıkları dil öğrenme stratejisinin telafi stratejileri, en az kullandıkları stratejinin ise duyuşsal stratejiler olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin duyuşsal stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bilişsel, üstbilişsel ve telafi stratejileri ile özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre İngilizce özyeterlikliği yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre bilişsel, üstbilişsel ve telafi stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anyadubalu (2010) ortaokul öğrencilerinin özyeterlik algıları, İngilizce öğrenme kaygıları ve İngilizce performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Tayland’da 318 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, İngilizce performansı ile İngilizce kaygısı arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, İngilizce özyeterlik ve İngilizce kaygısı arasında da orta düzeyde ve negatif bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öte yandan, İngilizce özyeterlik ve İngilizce performansı arasında ise bir ilişki bulunamamıştır. Son olarak, İngilizce kaygısı ve özyeterliğin İngilizce performansının önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shang (2010) üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri, özyeterlikleri ve İngilizce okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, Tayvan'da I-Shou Üniversitesinde öğrenim gören 53 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları okuma stratejisinin üstbilişsel stratejiler olduğu anlaşılmıştır. Bunu sırasıyla telafi stratejileri ve bilişsel stratejiler takip etmiştir. Bununla birlikte, okuma stratejileri ile özyeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, okuma stratejileri ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ghonsooly ve Elahi (2010) öğrencilerin okuma becerisine ilişkin özyeterlik inançlarının İngilizce okuma kaygısı ve başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. İran'da 3 farklı üniversitede İngiliz Edebiyatı okuyan 150 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inançları ile okuma kaygıları arasında negatif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin okuma becerilerinin özyeterlik inancı düşük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkel (2011), üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının İngilizce yeterlilikleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bir özel üniversitede okuyan 489 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrendikleri yıl sayısının, yurt dışında bulunup bulunmamalarının, mezun oldukları okul türünün, algılayıcı beceriler (okuma ve dinleme) konusundaki özyeterlikleri ile derin düşünme stratejilerinin İngilizce yeterliliklerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Büyükikiz (2011) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL'de öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri kız öğrencilerin lehine farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, Türkçe öğrenme zorluğu algısı, ders dışında yazma çalışmaları yapma, Türkçe yayın okuma sıklığı ve Türk televizyonları izleme değişkenlerinin yazma becerisine ilişkin özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca yazılı anlatıma ilişkin özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Woodrow (2011) üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma becerisine ilişkin özyeterlik inançları ve yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Çin’de 4 farklı üniversitede öğrenim gören toplam 738 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin İngilizce yazma performanslarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin daha çok çabaladıkları ve çalışmak için içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise İngilizce yazma performanslarını iyi olmadığı ve İngilizce öğrenmek için çabalamadıkları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, özyeterlik inancı ve kaygının negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Erkan ve Saban (2011) üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma performanslarının yazma kaygısı, özyeterlik inancı ve tutum ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören 188 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce yazma kaygısı azaldıkça yazma becerisindeki performansları artmaktadır. Bununla birlikte, İngilizce yazma becerisine ilişkin özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin düşük düzeyde yazma kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Çimen (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının, İngilizce kaygı düzeylerinin ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Zonguldak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 420 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda fen lisesi, anadolu lisesi ve süper lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Meslek lisesi ve teknik lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce kaygılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Düz lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşı, anne- baba eğitim düzeyi, aylık gelir ve kardeş sayısı değişkenleri ile İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygı ve özyeterlik algısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Son olarak, özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin de İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mizumoto (2012) üniversite öğrencilerinin özyeterlik inançlarının kelime öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Japonya’da iki ayrı özel üniversitede öğrenim gören 281 öğrenci oluşturmaktadır. Yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini aktif olarak kullandıkları, derin öğrenme stratejilerine yer verdikleri ve üstbilişsel olarak diğer öğrencilerden daha üstün oldukları sonucuna varılmıştır. Orta düzeyde özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin de kelime öğrenme stratejilerini aktif olarak kullandıkları ancak daha yüzeysel öğrenme stratejilerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Düşük özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin ise kelime öğrenme stratejilerini aktif olarak kullanmama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012) öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri 130 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin özyeterlik inançları ve kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, cinsiyetin ne özyeterlik inancı üzerinde ne de dil öğrenme stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, İngilizce öğrenilen yıl sayısının hem özyeterlik inancı üzerinde hem de üstbilişsel stratejilerin kullanımında etkili ortaya çıkarılmıştır.

Heidari, Izadi ve Vahed-Ahmadian (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özyeterlik inançları ve kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İran’da bir devlet üniversitesinde İngilizce tercümanlık okuyan 50 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Kelime öğrenmek için en çok kullanılan stratejinin bellek stratejileri, en az kullanılan stratejinin ise duyuşsal stratejiler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, özyeterlik inancı ile kelime öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre kelime öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı belirlenmiştir.

Khajavi ve Ketabi (2012) yürüttükleri deneysel çalışmada, kavram haritasının ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve İngilizce özyeterlik inancı üzerindeki etkisini araştırmıştır. İran’da 60 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışma 10 hafta sürmüştür. Deney grubundaki öğrencilerle kavram haritası stratejisi

ile okuma dersleri yürütülürken, kontrol grubundaki öğrencilerde geleneksel yöntem tercih edilmiştir. Grupların ön test ve son test karşılaştırılması sonucunda kavram haritası uygulanan grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlamada ve özyeterlik inançlarında büyük bir artış olduğu belirlenmiştir.

Wang ve diğerleri (2013) Çinli ve Alman öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarını ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini karşılaştırmıştır. Araştırma, 200'ü Çin'de, 160'ı Almanya'da üniversite okuyan toplam 360 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda Çinli öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının Alman öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımlarında bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, özyeterlik, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri kullanımı ve İngilizce dil yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, hem Çin'deki hem de Almanya'daki kadın öğrencilerin özyeterlik inançları erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, İngilizce dil yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Alishah ve Dolmacı (2013) devamlı öz değerlendirme uygulamalarının İngilizce özyeterlik inancı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen ile yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu 32'si deney, 22'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 54 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin dönem süresi boyunca her hafta öz değerlendirme ölçeğini doldurmaları sağlanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeyleri dönem başında ve dönem sonunda ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının devamlı öz değerlendirme uygulamalarıyla artırılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Tsai (2013) lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, sınav kaygısı ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri, Tayvan'da 256 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı, sınav kaygısı ve özyeterlik inançlarının cinsiyet ve dil yeterlik düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dil yeterliği arttıkça özyeterlik inançları da artmakta, yabancı dil kaygısı ve test kaygısı ise azalmaktadır. Kadın öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin ise yabancı dil kaygıları ve sınav kaygılarının kız öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yabancı dil kaygısı ile test

kaygısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, dil öğrenme kaygısı ile özyeterlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Düşük özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin yabancı dil kaygısını daha çok yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sınav kaygısı ile özyeterlik inancı arasında negatif yönlü bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Hetthong ve Teo (2013) yazma becerisine ilişkin özyeterlik inancı ile yazma performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu Tayland'da İngilizce öğretmenliği ve dilbilim okuyan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma özyeterlikleri ile yazma performansları arasında hem paragraf düzeyinde hem de alt beceriler düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini en yeterli gördükleri yazma alt becerisi organizasyon iken, en yetersiz gördükleri alt becerinin ise bağlaşıklık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaşık (2014) üniversite öğrencilerinin özyeterlik inançlarının ve tutumlarının İngilizce yazma başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören, Akademik Yazma Becerileri II dersini almakta olan 324 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yazmaya ilişkin özyeterlik inancı ve tutumun yazma performansı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin, yazmaya ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, erkek öğrencilerin özyeterlik inancı kadın öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen, yazma performansı açısından kadınların daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Son olarak, hazırlık okumayan öğrencilerin yazma özyeterlik inançları ve performanslarının okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ghezlou, Kordi ve Naserabady (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile kullandıkları okuma stratejileri, okuma özyeterlikleri ve algısal öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İran'da iki farklı üniversiteden seçilen toplam 127 üniversite ikinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile algısal öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan, cinsiyet ile üstbilişsel okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrenciler üstbilişsel okuma stratejilerini kadın öğrencilere göre daha sık

kullanmaktadır. Bununla birlikte, okuma özyeterlik inancının cinsiyete göre yine erkek öğrencilerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karagöl (2015) hazırlık öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri ile İngilizceye yönelik tutum, özyeterlik ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ege Üniversitesinde hazırlık okuyan 518 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve özyeterlik inançlarının yüksek, kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve kaygıları ile İngilizce konuşma becerileri arasında anlamlı ve düşük bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, özyeterlik inancı ile konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, İngilizceye yönelik tutum ve kaygının İngilizce konuşma becerisini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yangın-Ersanlı (2015) 8. Sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlikleri ve dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Türkiye’de 3 farklı ortaokulda yürütülen araştırmanın verileri 257 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları ile özyeterlik inançları arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Akademik özyeterlik inançlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamakla birlikte, İngilizce öğrenme motivasyonunun kız öğrencilerin lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerinin eğitim seviyesi arttıkça, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, ebeveynleri üniversite mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının ilkökul ve ortaokul mezunu ebeveyni olan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yang ve Wang (2015) üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, İngilizce özyeterlikleri ve strateji öğretimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu Tayvan’da üniversite okuyan 78 öğrenci oluşturmaktadır. Strateji öğretiminin sonunda öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançları arasındaki pozitif ilişkinin arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, strateji öğretiminden sonra öğrencilerin daha fazla dil öğrenme stratejileri uyguladığı belirlenmiştir. Özellikle bellek stratejilerinin kullanımında bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Kanadlı ve Bağçeci (2015) hazırlık okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve algıladıkları özerklik desteği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 414 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin özyeterlik inançları algıladıkları özerklik desteğine göre farklılaşmaktadır. Buna göre, İngilizce derslerinde öğrencilere sağlanacak özerklik desteğinin, İngilizce özyeterlik inançlarını geliştirmede önemli bir rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Uygur ve Çakır (2015) İngilizce öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarını mezun oldukları lise türü, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve öğretmenlik uygulaması değişkenlerine göre incelemiştir. Çalışma grubunu Mersin Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 212 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerini İngilizce öğretmenliğine yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça özyeterlik inancının da arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması ile tecrübe edilen yaşantıların öğrencilerin konu alanı, öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi ve öğretimin planlanması ile ilgili özyeterlik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, özyeterlik inançlarının mezun oldukları lise türü ve öğrenim türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Doğan (2016) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin özyeterlik inançları ile kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 150 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin özyeterlik inancı ile kaygıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin özyeterlik inanç düzeyleri arttıkça, kaygı düzeyleri azalmaktadır. Bunun yanı sıra, özyeterlik inancı ve kaygının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin özyeterlik inancı kız öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin ise kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Naroozi ve Mehrdad (2016) akran etkileşiminin kelime öğrenmeye ilişkin özyeterlik inancı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu deneysel araştırma İran'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Akran etkileşiminin gerçekleştiği deney grubu ve bireysel öğrenmenin gerçekleştiği kontrol grubundaki

öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye ilişkin özyeterlik inançları ön test ve son test ölçümleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda akran etkileşiminin İngilizce özyeterlik inancını önemli ölçüde arttırdığı belirlenmiştir.

Genç, Kuluşaklı ve Aydın (2016) İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile İngilizce öğrenme inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 210 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonucunda öğrencilerin özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma ve konuşma becerilerindeki özyeterlik inancının dinleme ve yazma becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin, İngilizce öğrenim sürecinde motivasyon faktörünün çok önemli olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğrenme inancının, özyeterlik inancından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri motive etmek için özyeterlik inançlarının geliştirmesi ve dil öğrenme ile ilgili doğru inançlara sahip olmalarının sağlanması tavsiye edilmiştir.

Şener ve Erol (2017) lise öğrencilerinin İngilizce motivasyon yönelimleri ve özyeterliklerini incelemiştir. Araştırma, Muğla’da özel bir lisede öğrenim gören 100 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarının orta düzeyde olduğu ve motivasyon yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin araçsal motivasyonunun dil öğrenimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ve kız öğrencilerin lehine farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Son olarak, özeterlik inancı ile motivasyon yönelimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ghorbandordinejad ve Afshar (2017) İranlı öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları, mükemmeliyetçilikleri ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre özyeterlik inancı ile İngilizce başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin özyeterlik inançları arttıkça başarılarının da arttığı belirlenmiştir. Öte yandan, mükemmeliyetçilik ile İngilizce başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin İngilizce performanslarının da yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Kitikanan ve Sasimonton (2017) üniversite öğrencilerinin İngiizce özyeterlik inançları ve başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubunu İngilizce bölüm okuyan

32 Taylandlı üniversite dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin genel not ortalamaları başarı puanları olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin genel not ortalamaları yüksektir. Öğrencilerin genel not ortalamalarının yüksek oluşu İngilizce bilgilerinin de yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının yüksek olduğu ve özyeterlik inançları ile İngilizce başarıları arasında da güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2017) üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, tutumları, özyeterlikleri ve dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bitlis Eren Üniversitesinde İngilizce dersi alan 700 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce kaygılarının hazırlık eğitimi alıp almamalarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce kaygıları, hazırlık almayan öğrencilere göre daha azdır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre 1.sınıfların lehine, cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre yine kız öğrencilerin lehine farklılık gösterdiği görülürken, sınıf değişkenine göre 4. Sınıf öğrencilerinin lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kim ve Cha (2017) yurt dışında bulunma deneyimi ve İngilizce dil yeterliğinin, özyeterlik inancı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri 259 Koreli üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yabancı dilde anlama ve üretme becerilerinin özyeterlik inancını besleyen iki önemli faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Yurt dışında bulunma deneyimi ve İngilizce dil yeterliğinin de özyeterlik inancını destekleyen bu faktörler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yurt dışında 4-6 ay bulunmanın özyeterlik inancını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Taşdemir (2018) lise öğrencilerinin iletişime isteklilik ve İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gaziantep'te bir devlet lisesinde öğrenim gören 569 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, iletişime isteklilik ile özyeterlik algısı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, İngilizceye yönelik olumlu tutum ile farklı kültürlere duyulan ilginin iletişimde istekliliği sağladığı, hata yapma ve tedirgin olma gibi kaygıların ise

iletişimde isteksizliğe neden olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, kelime bilgisindeki ve dilbilgisindeki yetersizliğin öğrencilerin İngilizce özyeterliliğini olumsuz yönde etkileyen sebepler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shin (2018) proje temelli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Genel İngilizce dersi alan 79 öğrenci ile yürütülen bu deneysel çalışmada, verilen bir projenin tamamlanması için öğrencilerin gruplar oluşturarak beraber çalışması sağlanmış, gruptaki her öğrenciye çeşitli sorumluluklar verilmiştir. Toplamda 13 grup oluşturulmuş ve öğrencilerin birlikte video üretmeleri sağlanmıştır. Yapılan ön test ve son test ölçümleri sonucunda proje temelli öğrenmenin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde arttırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, özyeterliliğin de anlamlı bir artış gösterdiği, yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin proje temelli öğrenmeye ilişkin özyeterliklerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin proje temelli öğrenmeye karşı oldukça pozitif bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt ve Ekşioğlu (2018) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın verileri Sakarya’da farklı lise türlerinde öğrenim gören toplam 720 lise öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce özyeterlik inancının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve yerleşim yerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öte yandan, aile gelir düzeyinin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde bir etkisi bulunamamıştır.

Aghajani (2018) genel özyeterliliğin, akademik özyeterliliğin ve öz düzenlemeye ilişkin özyeterliliğin yordayıcısı olan çoklu zeka türlerini araştırmıştır. Çalışma grubunu İran’da İngilizce öğretmenliği ve tercümanlık alanında lisan eğitimi alan 148 üniversite öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, müziksel ve dilsel zekanın genel özyeterliliğin yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, görsel/uzamsal zekanın öz düzenlemeye ilişkin özyeterliliğin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, herhangi bir zeka türünün akademik özyeterliliği yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gözüm ve Başbay (2018) lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, özyeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini

2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir’de bulunan 5 farklı lise türünde öğrenim gören toplam 884 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda bellek, bilişsel ve telafi stratejilerini düşük düzeyde kullanan öğrencilerin İngilizce başarı puanlarının, bu stratejileri orta ve yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri yüksek ve orta düzeyde kullanan öğrencilerin de İngilizce başarı puanlarının, bu stratejileri düşük düzeyde kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu stratejileri orta düzeyde ve yüksek düzeyde kullanan öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin öz yeterlik algısı ile İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak, dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2018) zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Açıklayıcı karma-yöntem araştırma deseni ile tasarlanan bu araştırma, 30 zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütülmüştür. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği akademik yılın başında ve sonunda olmak üzere iki defa uygulanmış ve öğrencilerin özyeterlik inancı puanlarının akademik yılın sonunda önemli düzeyde arttığı görülmüştür. Araştırmanın nitel verileri de bu bulguyu desteklemiştir. Buna göre bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve genel özyeterlik inançlarını önemli düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bensalem (2018) öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin, algıladıkları İngilizce dil yeterliklerinin, cinsiyetlerinin, üçüncü bir dil bilip bilmemeleri ile yurtdışında bulunup bulunmamalarının İngilizce kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Suudi Arabistan’da üç farklı üniversitede öğrenim gören toplam 261 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygılarının orta düzeyde olduğu ve kadın öğrencilerin lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce özyeterlik ile kaygı arasında güçlü ve negatif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Özyeterliği düşük olan öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, özyeterliğin, algılanan İngilizce dil yeterliğinin ve cinsiyetin İngilizce kaygısının yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Özyeterliğinin ve

İngilizcedeki dil yeterliğinin yüksek olduğunu hisseden öğrencilerin daha az kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

İyitoğlu (2018) ters yüz sınıf yönteminin hazırlık öğrencilerinin İngilizce performansları, İngilizceye yönelik tutum ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karma gömülü desen ile tasarlanmış olan bu çalışmanın verileri Gebze Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Okulunda İngilizce hazırlık eğitimi gören 41 öğrenciden elde edilmiştir. Bu deneysel çalışma 2016-2017 güz dönemi boyunca sürmüştür; deney grubunu 21, kontrol grubunu 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin İngilizce başarılarını arttırmada ve başarılarında kalıcılığı sağlamada düz anlatımın yapıldığı geleneksel sınıftan daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce tutum ve özyeterlik inancını geliştirmede ters yüz sınıf öğretiminin yine daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu-Kesen, Andarab ve Karacan (2019) üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri ile telafi stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu İstanbul'da özel bir üniversitede İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin özyeterlik inancının yüksek olduğu belirlenmiştir. En çok kullanılan telafi stratejilerinin jest ve mimikleri kullanma ile dolaylı olarak anlatma olduğu tespit edilmiştir. En az kullanılan telafi stratejisinin ise kelime üretme ve kaçınma olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin özyeterlik inancı ile kullandıkları telafi stratejisi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Shehzad ve diğerlerinin (2019) yürüttüğü çalışmanın amacı İngilizce telaffuza ilişkin özyeterlik inancı ile özyeterlik inancının kaynakları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Çalışma grubunu Malezya'da iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 155 öğrenci oluşturmaktadır. Özyeterlik inancının kaynağı olan doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik durumun, İngilizce telaffuz özyeterliği ile anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin telaffuz ile ilgili geçmiş yaşantıları telaffuz özyeterliklerinin bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin telaffuz özyeterlikleri başka öğrencilerin performansının gözlemlenmesinden etkilenmektedir. Sözel ikna da telaffuz özyeterliğini etkilemekte, başka insanların telaffuza ilişkin verdikleri geri dönüşler telaffuz özyeterliğini arttırmaktadır. Son olarak, fizyolojik durum ile

telaffuz özyeterliği arasında bulunan negatif ilişkiye göre kaygının azalması, telaffuz özyeterliğini arttırmaktadır.

Necan (2019) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Düzce’de 18 farklı türdeki lisede öğrenim görmekte olan toplam 2355 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının hem toplamda hem de tüm alt boyutlarda düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine, okul türüne, bölüm türüne, anne-baba eğitim durumuna ve İngilizceye ayrılan süreye göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizceye fazla zaman ayıran öğrencilerin ayırmayanlara göre, Anadolu ve Fen lisesinde okuyan öğrencilerin diğer lise türlerinde okuyanlara göre, yabancı dil ve kültür derslerinin ağırlıklı olduğu bölümlerde okuyan öğrencilerin ise diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre İngilizce özyeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin özyeterlik inancının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üstünlüoğlu (2019) hazırlık okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları, öğrenme ve çalışma yaklaşımları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama desenine dayalı olarak tasarlanan bu araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 483 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce konuşma, yazma ve okuma özyeterlik algıları ile derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının İngilizce okuduğunu anlama başarısını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Bu yordayıcılar arasında okuma özyeterlik algısının okuduğunu anlama başarısını yordayan en güçlü yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, dinleme özyeterlik algısı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının okuduğunu anlama başarısını anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ahamat ve Abdullah (2019) üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ve dil öğrenme stratejilerinin İngilizce dil yeterliği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Malezya’da bir üniversitede öğrenim gören 341 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme ve konuşma becerilerinde yüksek düzeyde, yazma becerisinde ise orta düzeyde özyeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, üst bilişsel stratejilerin en

sık kullanılan dil öğrenme stratejisi olduğu belirlenmiş ve bunu sırasıyla sosyal stratejiler, bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler, telafi stratejileri ve bellek stratejileri takip etmiştir. Öğrencilerin özyeterlik inançları ile İngilizce dil yeterlikleri arasında anlamlı ve zayıf bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Öte yandan, İngilizce dil yeterliği ile duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dil yeterliği arasında zayıf bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer ve Akmençe (2019) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören 594 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda İngilizce özyeterlik inancının kadınlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık bölümlerindeki öğrencilere kıyasla daha yüksek özyeterlik inancına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, İngilizce cep telefonu uygulamaları kullanan ve TV yayınları izleyen öğrencilerin özyeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersine yönelik pratik yapma imkanı yine özyeterlik inançlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Buna göre yabancı bir dili öğrenmede pratik yapma, cep telefonu uygulamalarıyla alıştırmalar yapma, yabancı dilde televizyon izleme gibi okul dışı yaşantılar özyeterliğin artırılmasında etkilidir.

Kolkaya (2019) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ile kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Tokat'ta lise okuyan, 11. ve 12. sınıf öğrencileri olan toplamda 1188 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin hem İngilizce özyeterlik inancının hem de İngilizce öğrenme kaygısının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, yabancı dil ve sayısal bölümde okuyan öğrencilerin diğer bölümlerde okuyan öğrencilerden, 11. sınıf öğrencilerin 12. sınıf olan öğrencilerden ve aile geliri yüksek olan öğrencilerin yüksek olmayanlardan daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere, ailesi geliri düşük olan öğrencilerin ise yüksek olanlara göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ile İngilizce öğrenme kaygısı arasında da anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin özyeterlik inancı arttıkça kaygı düzeyleri azalmaktadır.

Hadriana (2020) İngilizce konuşmaya ilişkin özyeterlik ile dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın verileri Endonezya’da Riau Üniversitesinde İngilizce eğitimi bölümünde öğrenim gören 40 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dil öğrenme kaygılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ile dil öğrenme kaygıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Wijaya (2020) öğrencilerin topluluk önünde konuşma dersine ilişkin özyeterlik algılarını incelemiştir. Çalışma grubunu Endonezya’da İngilizce öğretmenliği okuyan ve topluluk önünde konuşma dersi alan 25 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hedef dilde başarılı bir şekilde iletişim kurabilmeleri için kendi konuşma yeterliklerine inanmaları ve öğretmenlerinden anlamlı geri dönütler almaları gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin işbirliği yapmayı sağlayan, destekleyici, motive edici bir öğrenme ortamı yaratmaları tavsiye edilmiştir.

Derer ve Berkant (2020) bulmaca temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inancı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş’ta bir ortaokulda öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrenciler ile bulmaca temelli öğrenme yaklaşımı uygulanarak ders işlenirken, kontrol grubundaki öğrenciler ile İngilizce öğretim programının öngördüğü yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bulmaca temelli yaklaşımın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve özyeterlik inançlarının hem grup içinde hem de gruplar arasında artış gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan öğrenciler de bulmaca temelli öğrenmenin etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, deney grubundaki dersler sürecince yapılan gözlemlerde öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri ve derse katılımlarının arttığı tespit edilmiştir.

Namaziandost, ve Çakmak (2020) ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin özyeterliği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu deneysel çalışma, İran’da bir dil enstitüsünde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 58 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda 31 öğrenci, kontrol grubunda 27 öğrenci bulunan çalışma 14 hafta boyunca sürdürülmüştür. Araştırmanın sonunda ters yüz sınıf yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin özyeterlik inancının anlamlı olarak artış gösterdiği

belirlenmiştir. Ayrıca, ters yüz sınıf yönteminin kadın öğrencilerin özyeterliliğini erkek öğrencilere göre daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemi doğrultusunda betimsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu herhangi bir etkileme çabası göstermeden var olduğu hali ile tanımlamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2017). Bu araştırma ile İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve özyeterlik inançlarında bazı değişkenlere göre farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışmada öğrencilerin mevcut İngilizce özyeterlik inançları herhangi bir etkiye maruz bırakılmadan olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 bahar ve 2019-2020 bahar döneminde İstanbul'da bir özel ve bir de devlet üniversitesine kayıtlı İngilizce hazırlık programı öğrencileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilirlik ilkesiyle belirlenmiş olan bu üniversitelerin hazırlık bölümleri içerisinde, farklı dil seviyelerinden küme örnekleme yöntemiyle gönüllülük ilkesine dayalı olarak seçilen toplam 410 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, evrendeki tüm öğeleri içermemekle birlikte bu öğelerin benzer özelliklerine göre gruplandırılabilmesi sebebiyle kullanışlı bir yöntemdir (Morgan, Morgan, 2008). Bu yöntemde, kümelerin benzer özellikleri sayıca fazla olması arzulanmakla birlikte en az bir özelliği benzer olduğunda da gruplar küme olarak belirlenebilir (Creswell, Clark, 2016). Bu çalışmada hazırlık sınıflarında bulunan öğrenciler, farklı dil seviyelerine göre gruplandırılarak öğrenim gördüğü için her bir seviye bir küme olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda dil seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1

ve C2 şeklinde belirlenmiştir. B2 seviyesini başarıyla tamamlayan öğrenciler genellikle hazırlık eğitimini tamamlamış olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden küme örnekleme yöntemine A1, A2, B1 ve B2 seviyedeki öğrenciler dahil edilmiş, C düzeyinde öğrenci sayısı çok az olduğu için araştırma kapsamına alınmamıştır. Tablo 1’de araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	229	55,9
	Erkek	181	44,1
Yaş	18ve altı	147	35,9
	19 ve üzeri	263	64,1
Okul türü	Devlet üni.	202	49,3
	Vakıf üni.	208	50,7
İngilizce Seviyesi	A1	84	20,5
	A2	137	33,4
	B1	86	21,0
	B2	103	25,1
Akademik başarı	Orta ve altı	168	41
	İyi ve çok iyi	242	59
Yaşadığı yer	Büyükşehir	349	85,1
	Diğer	61	14,9
Barınılan yer	Aile	252	61,5
	Yurt	112	27,3
	Diğer	46	11,2
Çalışma durumu	Evet	49	12
	Hayır	361	88
Aylık harcama durumu	500ve altı	96	23,4
	501-750	137	33,4
	751-1000	75	18,3
	1001-1500	53	12,9
	1501ve üzeri	49	12
Öğrencilerin mezun oldukları lise türü	temel lise	42	10,2
	anadolu lisesi	215	52,4
	sosyal bilimler lisesi	3	,7
	meslek lisesi	16	3,9
	açık lise	14	3,4
	imam hatip lisesi	76	18,5
	fen lisesi	31	7,6
	yurtdışı	12	2,9
	teknik lise	1	,2

Tablo 3-devam

Öğrencilerin	sayısal	228	55,6
üniversiteye giriş	sözel	14	3,4
puan türü	eşit ağırlık	148	36,1
	dil	9	2,2
	yetenek	3	,7
	yös	8	2,0
Toplam		410	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 229'unun kadın (%55,9) 181'inin (%44,1) erkek olduğu, 147'sinin 18 yaş ve altı (%35,9), 263'ünün 19 yaş ve üzeri (%64,1) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 208'i (% 50,7) özel üniversitede, 202' si (%49,1) devlet üniversitesinde eğitim görmektedir. İngilizce dil seviyesi açısından A1 düzeyinde olanlar çalışma grubunun % 20,5'ini (84 kişi), A2 düzeyinde olanlar %33,4'ünü (137 kişi), B1 düzeyinde olanlar %21'ini (86 kişi) ve B2 düzeyinde olanlar %25,1'ini (103 kişi) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %59'unun (242 kişi) akademik başarısı iyi ve çok iyi, %41 inin (168 kişi) ise orta ve altındadır. Büyükşehirde yaşayan öğrenciler çalışma grubunun %85,1'ini (349 kişi), şehir, köy veya kasabada yaşayanlar ise %14,9'unu (61 kişi) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %61'i (252 kişi) ailesi ile yaşarken, %27,3'ü (112 kişi) yurttta, %11,2'si (46 kişi) de öğrenci evinde ya da akrabalarının yanında yaşamaktadır. Çalışan öğrenciler, çalışma grubunun %12'sini (49 kişi), çalışmayanlar ise %88'ini (261 kişi) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %23,4'ünün (96 kişi) aylık harcaması 500 tl ve altında, %33,4'ünün (137 kişi) 501-750 tl arasında, %18,3'ünün (75 kişi) 751-1000 tl arasında, %12,9'unun (53 kişi) 1001-1500 tl arasında ve %12'sinin (49 kişi) 1501 tl ve üzerindedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%42,9) Mühendislik Fakültesine kayıtlı öğrencilerdir. Bunu sırasıyla İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (%17,8), İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (%9,8), Eğitim Fakültesi (%7,3) ve Mimarlık Fakültesi ile Sağlık Bilimleri Fakültesi (%6,3) öğrencileri takip etmektedir. %9,5'lik kısım ise Fen Edebiyat, Uygulamalı Bilimler, İslami İlimler ve İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültelerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler çalışma grubunun %52,4'ünü oluştururken (215 kişi), % 18,5'i imam hatip lisesi (76 kişi), %10,2'si temel lise (42 kişi) ve %7,6'sı fen lisesi (31 kişi) mezunudur. %11,1'lik kısım ise teknik lise, sosyal bilimler lisesi, meslek lisesi, açık lise ve yurt dışından mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu bir Anadolu lisesinden mezun olmuştur. Üniversiteye giriş puan türü sayısal olan

öğrenciler çalışma grubunun %55,6'sını oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla eşit ağırlık (%36,1) ve sözel (%3,4) puan türleri takip etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu üniversiteye sayısal puan türü ile giriş yapmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Hancı-Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır

3.3.1. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Okuma boyutunda 8, yazma boyutunda 10, dinleme boyutunda 10 ve konuşma boyutunda 6 madde bulunan ölçekte toplamda 34 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçekte her bir maddenin puanlaması; “(1) hiç uymuyor”, “(2) az uyuyor”, “(3) orta düzeyde uyuyor”, “(4) oldukça uyuyor” ve “(5) tamamen uyuyor” şeklinde yapılmıştır. Ters puanlama maddesinin bulunmadığı ölçekte, alınabilecek yüksek puanlar yüksek özyeterlik inancını temsil etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin Bümen ve Yanar tarafından yapılan analizlerde Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.97, boyutların toplam varyansı açıklama oranı %61,41 olarak hesaplanmıştır. Bu değer her ne kadar ölçeğin geçerli ve güvenirliği konusunda ikna edici olsa da örneklem farklılığından dolayı yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda 167 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılan pilot uygulama verileri analize tabi tutulmuştur. İlk etapta ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha ve testi yarılama yöntemi kullanılarak ölçekte yer alan maddelerin tutarlılığı incelenmiştir. Ölçeğin tümü için testi yarılama yöntemiyle hesaplanan Spearman Brown güvenirliği 0.89 bulunurken, Cronbach Alpha güvenirliği 0.96 olarak bulunmuştur. Boyutlar açısından bakıldığında ise, Okuma alt boyutu için Cronbach Alfa güvenirliği 89,8; Yazma alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirliği 90,0; Dinleme alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirliği 91,0 ve Konuşma alt boyutu için Cronbach Alfa güvenirliği 91,4 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan yine alt boyutların testi yarılama yöntemi ile elde edilen Spearman Brown güvenirliğine bakıldığında Okuma boyutu 88,0, Yazma boyutu 86,9, Dinleme boyutu 89,3 ve Konuşma boyutu 89,5 bulunmuştur

Elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını ve örneklemin evreni temsil yeterliliğinin bulunup bulunmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-

Olkin) ve Bartlett testi yapılmıştır. Tablo 4’te Bartlett testi sonucu ve KMO değeri yer almaktadır.

Tablo 4: Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun İncelenmesi

Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği	Değer
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)	,936
Bartlett Testi Ki-Kare Değeri	3981,174
Sd	561
P	0,000

Tablo 4’te görüldüğü gibi, KMO katsayısının 0,936 olması örneklem büyüklüğünün “çok iyi” olduğunu göstermektedir. Bartlett Sphericity testi sonucuna göre ($X^2=3981,17$, $sd=561$, $p=,000$) 0,05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri bulunması ise, ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ve değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis), kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanabilmesi için de uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapılan faktör analiz sonucuna göre ölçeğin 4 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı %61,5’dir ve faktör yük değerleri 0.43 ile 0.79 arasında değişmektedir. Ancak bu aralık değerlerin dışında, ölçekte sadece Yazma boyutunun 10. Maddesi olan “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım” ifadesinin faktör yük değeri 0.24 olarak bulunmuştur. Düşük faktör yüküne sahip olan bu maddeye ilişkin alınan uzman görüşü doğrultusunda bu maddenin atılmamasına karar verilmiştir. Tablo 5’te İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeğinin faktör analiz sonuçları, Tablo 6’da ise toplam varyansı açıklama oranları verilmektedir.

Tablo 5: Ölçeğe Yönelik Faktör Analizi Sonuçları

Alt Ögeler	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı
Okuma	O1	,70	0,59
	O2	,59	
	O3	,55	
	O4	,56	
	O5	,67	

Tablo 5-devam

	O6	,48	
	O7	,63	
	O8	,54	
Yazma	Y1	,68	
	Y2	,70	
	Y3	,43	
	Y4	,67	
	Y5	,49	
	Y6	,69	0,56
	Y7	,63	
	Y8	,65	
	Y9	,59	
	Y10	,24	
Dinleme	D1	,69	
	D2	,70	
	D3	,58	
	D4	,46	
	D5	,65	0,58
	D6	,63	
	D7	,43	
	D8	,46	
	D9	,63	
	D10	,60	
Konuşma	K1	,68	
	K2	,70	
	K3	,69	0,70
	K4	,79	
	K5	,68	
	K6	,67	
Toplam (4 Öge)			0,61

Tablo 6: Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Ögeler	Açıklanan Varyansa Katkısı	Açıklanan Toplam Varyans
1	21,69	21,69
2	19,48	41,16
3	16,53	57,70
4	3,80	61,49

Tablo 6 incelendiğinde ölçekteki birinci faktörün toplam varyansın %21,69'unu açıkladığı ve ikinci faktörün toplam varyansa %19,48, üçüncü faktörün %16,53, dördüncü faktörün ise %3,80 katkı getirerek açıklanan toplam varyansı %61,49'a

çıkardığı görülmektedir. Bu sonuca göre İngilizce Özyeterlik İnancı ölçeğinin bu araştırma için de geçerli bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Sonuç olarak İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeğine ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiği için, ölçeğin bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanımına karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri üniversitelerin İngilizce hazırlık eğitimi koordinatörlüklerinden gerekli resmi izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından ders saati içerisinde toplanmıştır. Ölçek doldurulmadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, gönüllü olarak ölçeği doldurmak isteyen 430 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler 10-15 dakikalık süre zarfında doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ölçekler ilk etapta tek tek incelenerek, eksik ya da yanlış doldurulan ölçekler kontrol edilmiştir. Yapılan kontrolde hatalı ve eksik olduğu tespit edilen 20 ölçek elenmiştir. Böylece kalan 410 veri, gerekli istatistiksel çözümlemeler yapmak için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programına aktarılmıştır. Öğrencilerin kişisel özellikleri ve İngilizce özyeterlik inancını belirlemek için betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine göre özyeterlik düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde de, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın kaynağını belirlemek için de scheffe testinden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği 5’li likert şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçek maddelerinin puanlaması (1) Hiç Uymuyor, (2) Az uyuyor, (3) Orta düzeyde uyuyor, (4) oldukça uyuyor, (5) tamamen uyuyor şeklinde yapılmıştır. Bu puanlama sistemine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyini belirlemek için 5 kategori belirlenmiştir. Kategorilerin değerleri 1 ile 5 arasında düzenlenmiş ve bu şekilde tablolara yansıtılmıştır. Bu kategoriler:

- 1-1.80 arası.....Hiç uymuyor (Çok Düşük)

- 1.81-2.60 arası.....Az uyuyor (Düşük)
- 2.61-3.40 arası.....Orta düzeyde uyuyor (Orta)
- 3.41-4.20 arası.....Oldukça uyuyor (Yüksek)
- 4.21-5.00 arası.....Tamamen uyuyor (Çok Yüksek)

Araştırmada hangi istatistiksel işlemlerin yapılacağına karar verebilmek için, öncelikle verilerin dağılımı ve homojenliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Can (2016)'a göre veri analizinde parametrik işlemlerin yapılabilmesi için örneklem sayısının 30'un altında olmaması gerekmektedir. Bu sayılıya göre, değişkenler açısından örneklem sayılarının parametrik istatistik yapabilmek için yeterli olduğu söylenebilir. Ancak bu sayılının parametrik bir istatistik yapabilmek için tek başına yeterli olmaması nedeniyle yapılan betimsel analiz ile; çarpıklık ve basıklık kat sayısına, frekans dağılım grafiği, normal Q-Q grafiği, Eğiliminden arındırılmış (Detrended normal) Q-Q grafiği, kutu-çizgi grafiği ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre İngilizce özyeterlik inancı değişkenine ilişkin yapılan betimsel analizde aritmetik ortalama ve ortanca 3,23 bulunmuştur. Aynı değişkenin Skewness (çarpıklık) katsayısının -0,33, Kurtosis (basıklık) katsayısının -0,45 olduğu görülmüştür. Grup büyüklüğü 30'den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması (Büyüköztürk, 2017) söz konusu olduğu için bu değer ele alınmış ve $p = ,2$ bulunmuştur. Elde edilen Kolmogorov-Smirnov test değerinin $p > 0,05$ olması, aritmetik ortama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness ve Kurtosis katsayılarının ± 1 aralığında yer alması sonuçlarına bakılarak bu değişkenin dağılımında normalliğin sağlandığı kanaatine varılmıştır. Ayrıca yine aynı değişkenin dağılımına ilişkin kutu-çizgi grafiği, Detrended Normal Q-Q grafiği, Normal Q-Q grafiği ve Frekans Dağılım grafiklerinde dağılımın normal olduğu görülmüştür.

4. BULGULAR

Bu bölümde İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerine ve bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tablolarla birlikte sunulmuştur.

4.1. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ilk olarak, İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri toplam olarak ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutları açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7, 8, 9, 10 ve 11’de verilmiştir.

4.1.1. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin Toplam İngilizce Özyeterlik İncancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin toplam İngilizce özyeterlik inançları incelenmiştir. Tablo 7’de toplam İngilizce özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin Toplam İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Okuma	410	3,37	,72
Yazma	410	3,12	,79
Dinleme	410	3,31	,75
Konuşma	410	3,16	,89
Özyeterlik Toplam)	410	3,24	,69

Çok düşük (1) 1.00 - 1.80

Düşük (2) 1.81 - 2.60

Orta (3) 2.61 - 3.40

Yüksek (4) 3.41 - 4.20

Çok yüksek (5) 4.21 - 5.00

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inançları puan ortalamalarının $\bar{X}=3,24$, standart saplarının ,69 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin “orta düzey” İngilizce özyeterlik inancını yansıtmaktadır. Boyutlar açısından bakıldığında öğrenciler, en yüksek okuma ($\bar{X}=3,37$) becerisinde özyeterlik inancına sahip iken bunu sırasıyla dinleme ($\bar{X}=3,31$), konuşma ($\bar{X}=3,16$) ve yazma ($\bar{X}=3,12$) becerileri takip etmiştir. İngilizce özyeterlik inancı ölçeğine göre öğrencilerin en yüksek düzeyde okuma, en düşük düzeyde yazma becerisinde kendilerini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır.

4.1.2. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma özyeterlik inançları incelenmiştir. Tablo 8’de İngilizce okuma özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Okuma	n	$\bar{X}$	ss
1.İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	410	3,56	,82
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim	410	2,90	,95
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	410	3,56	,91
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	410	3,56	,94
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	410	3,44	,93
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	410	3,17	,96

Tablo 8- devam

7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	410	3,17	1,00
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	410	3,62	,98
Toplam	410	3,37	,72

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce okuma özyeterlik inancı puan ortalamasının $\bar{X}=3,37$ olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inançlarının “orta düzeyde” olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin “İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum” maddesi en yüksek puanı (3,62) alırken, “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim” maddesi en düşük puanı (2,90) almıştır.

4.1.3. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma özyeterlik inançları incelenmiştir. Tablo 9’da İngilizce yazma özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 9: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yazma	n	$\bar{x}$	ss
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	410	2,99	1,05
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	410	2,97	1,04
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	410	3,23	1,10
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	410	2,94	1,04
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	410	3,52	1,11
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	410	3,19	1,08

Tablo 9- devam

7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	410	2,98	1,16
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	410	3,18	1,13
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	410	3,20	1,04
10.İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	410	3,00	1,10
Toplam	410	3,12	,79

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce yazma özyeterlik inancı puan ortalamasının $\bar{X}=3,12$ olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancının “orta düzeyde” olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin “Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.” maddesi en yüksek puanı (3,52) alırken, “İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.” maddesi en düşük puanı (2,94) almıştır.

4.1.4. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce dinleme özyeterlik inançları incelenmiştir. Tablo 10’da İngilizce dinleme özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 10: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dinleme	n	$\bar{x}$	ss
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	410	3,43	,92
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	410	3,35	,99
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	410	3,48	,99
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	410	2,96	1,01

Tablo 10- devam

5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim	410	3,14	,98
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	410	3,20	,98
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	410	3,43	1,06
8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	410	2,93	,94
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	410	3,65	,96
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	410	3,50	1,04
Toplam	410	3,31	,75

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puan ortalamasının $\bar{X}=3,31$ olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancının “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.” maddesi en yüksek puanı ($\bar{x}=3,65$) alırken, “İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.” maddesi en düşük puanı ($\bar{x}=2,93$) almıştır.

4.1.5. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma özyeterlik inançları incelenmiştir. Tablo 11’de İngilizce konuşma özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 11: İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Konuşma	n	$\bar{x}$	ss
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce’yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	410	3,56	1,10

Tablo 11- devam

2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	410	2,93	1,11
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	410	2,94	1,05
4. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	410	3,29	,98
5. Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	410	3,19	1,04
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	410	3,02	1,10
Toplam	410	3,16	,89

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puan ortalamasının $\bar{x}=3,16$ olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancının “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Ölçeğin “Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce’yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)” maddesi en yüksek puanı ($\bar{x}=3,56$) alırken, “Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)” maddesi en düşük puanı ($\bar{x}= 2,93$) almıştır.

4.2. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, yaş, okul türü, İngilizce dil seviyesi, akademik başarı, yaşadığı yer, barındığı yer, bir işte çalışma durumu ve aylık harcama durumu değişkenlerinin İngilizce özyeterlik inancında etkisine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ilk olarak, cinsiyet değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 12, 13, 14, 15 ve 16’da verilmiştir.

Tablo 12: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Toplam	Kadın	229	3,26	,69	,865	,387	Yok
	Erkek	181	3,21	,68			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, kadın öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =3,26) ile erkek öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}$ =3,21) arasında fark bulunmaktadır. Kadın ve erkekler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inancının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Okuma	Kadın	229	3,42	,71	1,545	,123	Yok
	Erkek	181	3,31	,73			

Tablo 13 incelendiğinde kadın öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =3,42) ile erkek öğrencilerin puanları ($\bar{x}$ =3,31) arasında fark bulunmaktadır. Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 14: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Yazma	Kadın	229	3,15	,78	,987	,324	Yok
	Erkek	181	3,08	,79			

Tablo 14 incelendiğinde kadın öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =3,15) ile erkek öğrencilerin puanları ($\bar{x}$ =3,08) arasında fark bulunmaktadır. Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farklılığın

anlamli olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkek ğrencilerin İngilizce yazma zyeterlik inancının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15: Cinsiyetlerine Göre ğrencilerin İngilizce Dinleme zyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Dinleme	Kadın	229	3,33	,76	,829	,408	Yok
	Erkek	181	3,27	,74			

Tablo 15 incelendiğinde kadın ğrencilerin İngilizce dinleme zyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,33$) ile erkek öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,27$) arasında fark bulunmaktadır. Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkek ğrencilerin İngilizce dinleme zyeterlik inancının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 16: Cinsiyetlerine Göre ğrencilerin İngilizce Konuşma zyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Konuşma	Kadın	229	3,15	,89	-,148	,883	Yok
	Erkek	181	3,16	,89			

Tablo 16 incelendiğinde erkek öğrencilerin ğrencilerin İngilizce konuşma zyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,16$) ile kadın öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,15$) arasında bir puan fark bulunmaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre, kadın ve erkek öğrencilerin aralarındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkek ğrencilerin İngilizce konuşma zyeterlik inancının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre ğrencilerin İngilizce zyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ikinci olarak, yaş değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki ğrencilerin İngilizce zyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 17, 18, 19, 20 ve 21’de verilmiştir.

Tablo 17: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Toplam	18 yaş ve altı	147	3,29	,69	1,100	,272	Yok
	19 yaş ve üzeri	263	3,21	,68			

Tablo 17 incelendiğinde, 18 yaş ve altındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,29$) ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,21$) arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre yaş değişkeninin toplam İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 18: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Okuma	18 yaş ve altı	147	3,51	,70	3,029	,003	Var
	19 yaş ve üzeri	263	3,29	,72			

Tablo 18 incelendiğinde 18 yaş ve altındaki öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,51$) ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,29$) arasında fark olduğu görülmektedir. Aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 18 yaş ve altındaki öğrencilerin okuma becerisine ilişkin İngilizce özyeterlik inancının 19 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 19: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Yazma	18 yaş ve altı	147	3,12	,80	,018	,985	Yok
	19 yaş ve üzeri	263	3,12	,78			

Tablo 19 incelendiğinde, 18 yaş ve altındaki öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,12$) ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puanlarının ($\bar{x}=3,12$) eşit olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre bu puanlar arasında anlamlı

bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Buna göre yaş değişkeninin İngilizce yazma özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 20: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Dinleme	18 yaş ve altı	147	3,34	,77	,773	,440	Yok
	19 yaş ve üzeri	263	3,28	,74			

Tablo 20 incelendiğinde 18 yaş ve altındaki öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,34$) ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,28$) arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre yaş değişkeninin İngilizce dinleme özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 21: Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Konuşma	18 yaş ve altı	147	3,17	,89	,303	,762	Yok
	19 yaş ve üzeri	263	3,15	,89			

Tablo 21 incelendiğinde 18 yaş ve altındaki öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,17$) ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,15$) arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre yaş değişkeninin İngilizce konuşma özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

4.2.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak okul türü değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 22, 23, 24, 25 ve 26'da verilmiştir.

Tablo 22: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Okul türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Toplam	Devlet üniversitesi	202	3,19	,66	-1,301	,194	Yok
	Özel üniversite	208	3,28	,71			

Tablo 22 incelendiğinde devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,19$) ile özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,28$) arasında fark olduğu görülmektedir. Devlet üniversitesi ve özel üniversitede okuyan öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre devlet üniversitesi ve özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inancının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 23: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Okuma	Devlet üniversitesi	202	3,43	,72	1,489	,137	Yok
	Özel üniversite	208	3,32	,72			

Tablo 23 incelendiğinde devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,43$) ile özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,32$) arasında fark olduğu görülmektedir. Devlet üniversitesi ve özel üniversitede okuyan öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre devlet üniversitesi ve özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancının benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Yazma	Devlet üniversitesi	202	3,06	,75	-1,434	,152	Yok
	Özel üniversite	208	3,17	,81			

Tablo 24 incelendiğinde devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,06$) ile özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,17$) arasında fark olduğu görülmektedir. Devlet üniversitesi ve özel üniversitede okuyan öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre devlet üniversitesi ve özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancının benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 25: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Dinleme	Devlet üniversitesi	202	3,26	,73	-1,169	,243	Yok
	Özel üniversite	208	3,35	,77			

Tablo 25 incelendiğinde devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,26$) ile özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,35$) arasında fark olduğu görülmektedir. Devlet üniversitesi ve özel üniversitede okuyan öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre devlet üniversitesi ve özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 26: Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Konuşma	Devlet üniversitesi	202	3,02	,84	-2,988	,003	Var
	Özel üniversite	208	3,28	,91			

Tablo 26 incelendiğinde devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,02$) ile özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,28$) arasında fark olduğu görülmektedir. Devlet üniversitesi ve özel üniversitede okuyan öğrenciler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, özel üniversitede

öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin İngilizce özyeterlik inancının devlet üniversitesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda dördüncü olarak akademik başarı değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 27, 28, 29, 30, 31’de verilmiştir.

Tablo 27: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Toplam	Orta ve altı	168	3,05	,66	-4,733	,000	Var
	İyi ve çok iyi	242	3,37	,68			

Tablo 27 incelendiğinde, akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}$ =3,05) ile *iyi ve çok iyi* düzeyde olan öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}$ =3,28) arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre toplam İngilizce özyeterlik inancında farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarı değişkenin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve akademik açıdan başarılı olanların, İngilizce özyeterlik açısından kendilerine daha çok inandıkları söylenebilir.

Tablo 28: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Okuma	Orta ve altı	168	3,18	,69	-4,517	,000	Var
	İyi ve çok iyi	242	3,50	,71			

Tablo 28 incelendiğinde, akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =3,18) ile *iyi ve çok iyi* düzeyde olan öğrencilerin puanları ($\bar{x}$ =3,50) arasında fark olduğu görülmektedir. Akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları, *iyi ve çok iyi* düzeydeki öğrencilerden daha düşüktür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre bu farklılığın

anlamli olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarı değişkenin öğrencilerin  ngilizce okuma  zyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin,  ngilizce okuma özyeterliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 29: Akademik Başarı Değişkenine Göre  ğrencilerin  ngilizce Yazma  zyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Yazma	Orta ve altı	168	2,92	,80	-4,396	,000	Var
	İyi ve çok iyi	242	3,26	,75			

Tablo 29 incelendiğinde, akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin  ngilizce yazma  zyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =2,92) ile *iyi ve çok iyi* düzeyde olan öğrencilerin puanları ($\bar{x}$ =3,26) arasında fark olduğu görülmektedir. Akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin  ngilizce yazma  zyeterlik inancı puanları, *iyi ve çok iyi* düzeydeki öğrencilerden daha düşüktür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre bu farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarı değişkenin öğrencilerin  ngilizce yazma  zyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin,  ngilizce yazma  zyeterlik inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 30: Akademik Başarı Değişkenine Göre  ğrencilerin  ngilizce Dinleme  zyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Dinleme	Orta ve altı	168	3,14	,71	-3,691	,000	Var
	İyi ve çok iyi	242	3,42	,76			

Tablo 30 incelendiğinde, akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin  ngilizce dinleme  zyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =3,14) ile *iyi ve çok iyi* düzeyde olan öğrencilerin puanları ($\bar{x}$ =3,42) arasında fark olduğu görülmektedir. Akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin  ngilizce dinleme  zyeterlik inancı puanları, *iyi ve çok iyi* düzeydeki öğrencilerden daha düşüktür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre akademik başarı değişkenin öğrencilerin  ngilizce dinleme  zyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin,  ngilizce dinleme  zyeterlik inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 31: Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Konuşma	Orta ve altı	168	2,96	,89	-3,869	,000	Var
	İyi ve çok iyi	242	3,29	,86			

Tablo 31 incelendiğinde, akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}$ =2,96) ile *iyi ve çok iyi* düzeyde olan öğrencilerin puanları ($\bar{x}$ =3,29) arasında fark olduğu görülmektedir. Akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları, *iyi ve çok iyi* düzeydeki öğrencilerden daha düşüktür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre akademik başarı değişkenin öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin, İngilizce konuşma özyeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5. İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda beşinci olarak İngilizce dil seviyesi değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32, 33, 34, 35 ve 36’da verilmiştir.

Tablo 32: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Dil seviyesi	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Toplam	A1	84	2,81	,76	25,867	,000	A1-A2
	A2	137	3,15	,58			A1-B1
	B1	86	3,40	,63			A1-B2
	B2	103	3,58	,57			A2-B1 A2-B2

Tablo 32’de görüldüğü gibi, dil seviyesi farklı olan öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. İngilizce dil seviyelerinin toplam puan ortalamaları incelendiğinde düşük dil seviyesine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç puanlarının daha düşük, yüksek dil seviyesindekilerin daha yüksek puan aldıkları gözlenmektedir. İngilizce özyeterlik inançlarındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre araştırma kapsamında en düşük dil seviyesi olan A1 düzeyindeki öğrencilerin, diğer dil seviyesindekilerden daha düşük İngilizce özyeterlik inançlarına sahip olmaları bu farklılığın kaynağını oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, İngilizce dil seviyesi değişkenin öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin dil seviyesi arttıkça İngilizce özyeterlik inancının da arttığı söylenebilir.

Tablo 33: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Dil seviyesi	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Okuma	A1	84	2,97	,81	15,589	,000	A1-A2
	A2	137	3,35	,66			A1-B1
	B1	86	3,62	,68			A1-B2
	B2	103	3,53	,59			A2-B1

Tablo 33’te görüldüğü gibi, İngilizce dil seviyesi farklı olan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır. A1 seviyesindeki öğrencilerin okuma özyeterlik düzeyi diğer tüm seviyelerdeki öğrencilerden önemli derecede daha düşüktür. Ayrıca B1 seviyesindeki öğrencilerin okuma özyeterliği A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerden anlamlı olarak yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre, İngilizce dil seviyesi değişkenin öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 34: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Dil seviyesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Yazma	A1	84	2,75	,82	20,188	,000	
	A2	137	2,97	,70			A1-B1
	B1	86	3,25	,73			A1-B2
	B2	103	3,52	,71			A2-B2

Tablo 34 incelendiğinde İngilizce dil seviyesi farklı olan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. A1 seviyesindeki öğrencilerin yazma özyeterlik inancı B1 ve B2 seviyelerdeki öğrencilerden daha düşüktür. Ayrıca B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma özyeterliği A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre, İngilizce dil seviyesi değişkenin öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 35: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Dil seviyesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Dinleme	A1	84	2,88	,85	15,514	,000	A1-A2
	A2	137	3,29	,63			A1-B1
	B1	86	3,45	,74			A1-B2
	B2	103	3,56	,67			A2-B2

Tablo 35 incelendiğinde İngilizce dil seviyesi farklı olan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. A1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme özyeterlik inancı diğer tüm seviyelerdeki öğrencilerden daha düşüktür. Ayrıca B2 seviyesindeki öğrencilerin dinleme özyeterlik inancı A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerden anlamlı olarak yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre, İngilizce dil seviyesi değişkenin öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 36: İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Dil seviyesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Konuşma	A1	84	2,64	,86	30,567	,000	A1-A2
	A2	137	2,99	,80			A1-B1
	B1	86	3,26	,81			A1-B2
	B2	103	3,71	,76			A2-B2 B1-B2

Tablo 36 incelendiğinde İngilizce dil seviyesi farklı olan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. A1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma özyeterlik inancı diğer tüm seviyelerdeki öğrencilerden daha düşüktür. Öte yandan B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma özyeterlik inancı diğer tüm seviyelerdeki öğrencilerden önemli derecede daha yüksektir. Elde edilen bu bulgulara göre, İngilizce dil seviyesi değişkenin öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.6. Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda altıncı olarak yaşanan yer değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 37, 38, 39, 40 ve 41’de verilmiştir.

Tablo 37: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaşanan Yer	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Toplam	Büyükşehir	349	3,27	,68	2,126	,034	Var
	Diğer	61	3,07	,70			

Tablo 37 incelendiğinde, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,27$) ile büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,07$) arasında fark olduğu görülmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları, büyükşehir haricinde başka bir yerde (ilçe, kasaba, köy vb) yaşayanlardan daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi

sonucuna göre toplam İngilizce özyeterlik inancındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve büyükşehirde yaşayan öğrencilerin daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 38: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaşanan Yer	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Okuma	Büyükşehir	349	3,41	,70	2,745	,006	Var
	Diğer	61	3,14	,78			

Tablo 38 incelendiğinde, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,41$) ile büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,14$) arasında fark olduğu görülmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları, büyükşehir haricinde başka bir yerde (ilçe, kasaba, köy vb) yaşayanlardan daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre İngilizce okuma özyeterlik inancındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin İngilizce okuma özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 39: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaşanan Yer	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Yazma	Büyükşehir	349	3,13	,77	,820	,413	Yok
	Diğer	61	3,04	,86			

Tablo 39 incelendiğinde, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,13$) ile büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,04$) arasında fark olduğu görülmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları, büyükşehir haricinde başka bir yerde (ilçe, kasaba, köy vb) yaşayanlardan daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre İngilizce yazma özyeterlik inancındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin İngilizce yazma özyeterlik inancı

üzerinde etkili olmadığı, büyükşehir ve büyükşehir harici başka bir yerde yaşayan öğrencilerin benzer İngilizce yazma özyeterlik inancına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 40: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaşanan Yer	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Dinleme	Büyükşehir	349	3,35	,75	2,597	,010	Var
	Diğer	61	3,08	,72			

Tablo 40 incelendiğinde, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,35$) ile büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,08$) arasında fark olduğu görülmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları, büyükşehir haricinde başka bir yerde (ilçe, kasaba, köy vb) yaşayanlardan daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre İngilizce dinleme özyeterlik inancındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin İngilizce dinleme özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 41: Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Yaşanan Yer	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Konuşma	Büyükşehir	349	3,18	,90	1,433	,153	Yok
	Diğer	61	3,01	,83			

Tablo 41 incelendiğinde, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,18$) ile büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin puanları ($\bar{x}=3,01$) arasında fark olduğu görülmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları, büyükşehir haricinde başka bir yerde (ilçe, kasaba, köy vb) yaşayanlardan daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre İngilizce konuşma özyeterlik inancındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin İngilizce konuşma özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı, büyükşehir ve büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin benzer İngilizce konuşma özyeterlik inancına sahip olduğu söylenebilir.

4.2.7. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda yedinci olarak çalışma durumu değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 42, 43, 44, 45 ve 46’da verilmiştir.

Tablo 42: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Toplam	Evet	49	3,24	,67	-,031	,976	Yok
	Hayır	361	3,24	,69			

Tablo 42 incelendiğinde, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanlarının ($\bar{x}=3,24$) eşit olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu değişkeninin onların İngilizce özyeterlik inancını etkilemediği, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin benzer İngilizce özyeterlik inancına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 43: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Okuma	Evet	49	3,29	,76	-,873	,383	Yok
	Hayır	361	3,38	,71			

Tablo 43 incelendiğinde, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ($\bar{x}=3,29$) ile çalışmayan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,38$) arasında fark bulunmaktadır. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları, çalışan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu değişkeninin onların İngilizce okuma özyeterlik inancını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 44: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Yazma	Evet	49	3,13	,75	,132	,895	Yok
	Hayır	361	3,12	,79			

Tablo 44 incelendiğinde, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ($\bar{x}=3,13$) ile çalışmayan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,12$) arasında bir puan fark bulunmaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre, herhangi bir işte çalışan ve çalışmayan öğrencilerin aralarındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu değişkeninin onların İngilizce yazma özyeterlik inancını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 45: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Dinleme	Evet	49	3,27	,77	,853	,688	Yok
	Hayır	361	3,31	,75			

Tablo 45 incelendiğinde, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ($\bar{x}=3,27$) ile çalışmayan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,31$) arasında fark bulunmaktadır. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları, çalışan öğrencilere göre biraz daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu değişkeninin onların İngilizce dinleme özyeterlik inancını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 46: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyut	Çalışma Durumu	n	$\bar{x}$	ss	t	p	Fark
Konuşma	Evet	49	3,26	,89	,764	,404	Yok
	Hayır	361	3,14	,89			

Tablo 46 incelendiğinde, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ($\bar{x}=3,26$) ile çalışmayan öğrencilerin ($\bar{x}=3,14$) İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları arasında fark bulunmaktadır. Herhangi bir işte çalışan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik

inancı puanları, çalışmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu değişkeninin onların İngilizce konuşma özyeterlik inancını etkilemediği söylenebilir

4.2.8. Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda sekizinci olarak barınılan yer değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 47, 48, 49, 50 ve 51’de verilmiştir.

Tablo 47: Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Barınılan Yer	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Toplam	Ailesi ile	252	3,30	,67	2,839	,060	Yok
	Yurtta	112	3,12	,69			
	Diğer	46	3,21	,76			

Tablo 47 incelendiğinde, öğrencilik yaşamında ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,30$) ile yurttan kalan öğrencilerin ($\bar{x}=3,12$) ve bunların dışında (öğrenci evi ya da akrabasıyla birlikte vb.) başka bir yerde ($\bar{x}=3,21$) yaşamına devam edenlerin toplam puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre toplam puanlarındaki bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ailesiyle birlikte, yurttan, öğrenci evinde ya da akrabasıyla birlikte yaşıyor olmasının İngilizce özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 48: Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Barınılan Yer	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Okuma	Ailesi ile	252	3,43	,70	2,284	,103	Yok
	Yurtta	112	3,28	,72			
	Diğer	46	3,28	,81			

Tablo 48 incelendiğinde, öğrencilik yaşamında yurttan kalan öğrencilerin ($\bar{x}=3,28$) ve bunların dışında (öğrenci evi ya da akrabasıyla birlikte vb.) başka bir yerde ($\bar{x}=3,28$) yaşamına devam edenlerin puanlarının eşit olduğu, ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin ise İngilizce okuma özyeterlik inancı puanlarının ($\bar{x}=3,43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre puanlarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ailesiyle birlikte, yurttan, öğrenci evinde ya da akrabasıyla birlikte yaşıyor olmasının İngilizce okuma özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 49: Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Barınılan Yer	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Yazma	Ailesi ile	252	3,19	,75	3,009	,050	Yok
	Yurttan	112	2,97	,83			
	Diğer	46	3,10	,82			

Tablo 49 incelendiğinde, öğrencilik yaşamında ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,19$) ile yurttan kalan öğrencilerin ($\bar{x}=2,97$) ve bunların dışında (öğrenci evi ya da akrabasıyla birlikte vb.) başka bir yerde ($\bar{x}=3,10$) yaşamına devam edenlerin puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin ailesiyle birlikte, yurttan, öğrenci evinde ya da akrabasıyla birlikte yaşıyor olmasının İngilizce yazma özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 50: Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Barınılan Yer	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Dinleme	Ailesi ile	252	3,35	,76	2,137	,119	Yok
	Yurttan	112	3,18	,74			
	Diğer	46	3,34	,74			

Tablo 50 incelendiğinde, öğrencilik yaşamında ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,35$) ile yurttan kalan öğrencilerin ($\bar{x}=3,18$) ve bunların dışında (öğrenci evi ya da akrabasıyla birlikte vb.) başka bir yerde ($\bar{x}=3,34$) yaşamına devam edenlerin puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin ailesiyle birlikte, yurttan, öğrenci evinde ya da akrabasıyla birlikte yaşıyor olmasının İngilizce dinleme özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 51: Barınılan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Konuşma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Barınılan Yer	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Konuşma	Ailesi ile	252	3,22	,88	1,777	,171	Yok
	Yurttan	112	3,03	,87			
	Diğer	46	3,12	,96			

Tablo 51 incelendiğinde, öğrencilik yaşamında ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=3,22$) ile yurttan kalan öğrencilerin ($\bar{x}=3,03$) ve bunların dışında (öğrenci evi ya da akrabasıyla birlikte vb.) başka bir yerde ($\bar{x}=3,12$) yaşamına devam edenlerin puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre bu farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin ailesiyle birlikte, yurttan, öğrenci evinde ya da akrabasıyla birlikte yaşıyor olmasının İngilizce konuşma özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.9. Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda dokuzuncu olarak aylık harcama değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 52, 53, 54, 55 ve 56'da verilmiştir

Tablo 52: Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin Toplam İngilizce Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Aylık Harcama	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Toplam	500 ve altı	96	3,32	,59	2,056	,086	Yok
	501-750	137	3,14	,71			
	751- 1000	75	3,37	,77			
	1001-1500	53	3,24	,63			
	1501 ve üzeri	49	3,14	,69			

Tablo 52 incelendiğinde, aylık harcamaları açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları arasında, 751-1000 TL harcama yapanların lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre bu farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin aylık harcamalarının bir diğer ifade ile ekonomik durumların İngilizce özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 53: Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Okuma Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Aylık Harcama	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Okuma	500 ve altı	96	3,45	,68	1,877	,144	Yok
	501-750	137	3,30	,70			
	751- 1000	75	3,52	,78			
	1001-1500	53	3,33	,69			
	1501 ve üzeri	49	3,24	,74			

Tablo 53 incelendiğinde, aylık harcamaları açısından öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik inancı puanları arasında 751-1000 TL harcama yapanların lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin aylık harcamalarının bir diğer ifade ile ekonomik durumların İngilizce okuma özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 54: Aylık harcama değişkenine göre öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Aylık Harcama	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Yazma	500 ve altı	96	3,25	,69	1,471	,210	Yok
	501-750	137	3,02	,79			
	751- 1000	75	3,19	,91			
	1001-1500	53	3,04	,74			
	1501 ve üzeri	49	3,10	,78			

Tablo 54 incelendiğinde, aylık harcamaları açısından öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inancı puanları arasında 500 TL ve altında harcama yapanların lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin aylık harcamalarının bir diğer ifade ile ekonomik durumların İngilizce yazma özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 55: Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Dinleme Özyeterlik İnancının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Aylık Harcama	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Dinleme	500 ve altı	96	3,39	,67	1,668	,157	Yok
	501-750	137	3,23	,75			
	751- 1000	75	3,42	,86			
	1001-1500	53	3,35	,69			
	1501 ve üzeri	49	3,15	,78			

Tablo 55 incelendiğinde, aylık harcamaları açısından öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inancı puanları arasında 751-1000 TL harcama yapanların lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin aylık harcamalarının bir diğer ifade ile ekonomik durumların İngilizce dinleme özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 56: Aylık harcama değişkenine göre öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Aylık Harcama	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Konuşma	500 ve altı	96	3,21	,78	2,236	,064	Yok
	501-750	137	3,01	,95			
	751- 1000	75	3,36	,94			
	1001-1500	53	3,24	,82			
	1501 ve üzeri	49	3,07	,86			

Tablo 56 incelendiğinde, aylık harcamaları açısından öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inancı puanları arasında 751-1000 TL harcama yapanların lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin aylık harcamalarının bir diğer ifade ile ekonomik durumların İngilizce konuşma özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ulaşılan ilk sonuç üniversite hazırlık programındaki öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının orta seviyede olduğu sonucudur. Bu sonuç öğrencilerin özyeterlik inançlarının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrenciler İngilizce dilini öğrenmeyi başarabilme konusunda kendilerini çok yeterli görmemektedir. İngilizce öğrenmek için yüksek düzeyde azim ve kararlılığa sahip değildirler. Literatürdeki bazı araştırmalar da bu sonuçla paralellik göstermektedir (Şener, Erol, 2017; Kaya, 2016; Oğuz, Akkaş-Baysal, 2015; Gömleksiz, 2014). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri açısından karşılaştırıldığında ise öğrenciler bu becerilerin tümünde yine orta düzeyde özyeterlik inancına sahip olmakla birlikte, en yüksek okuma becerisinde kendilerine inanmaktadırlar. Okuma becerisini sırasıyla dinleme, konuşma ve yazma becerileri takip etmektedir. Yani öğrenciler kendilerinin en az yazma becerisinde başarabileceklerine inanmaktadırlar. Özyeterlik inancının okuma becerisinde yüksek çıkma sebebi algılayıcı becerilerden biri oluşu ve öğrencilerin okuma becerilerini destekleyen uyarıcılarla daha sık karşılaşması ile açıklanabilir. Bandura (1994)'ya göre bireyin doğrudan yaşantıları özyeterlik inancını oluşturan en etkili kaynaktır. Okuma becerisini destekleyen uyarıcılarla daha sık karşılaşan öğrencilerin, bu konuda kendini daha yeterli hissetme ihtimali de yüksektir. Yazma becerisinde özyeterlik inancının düşük çıkması ise üretimsel becerilerden biri olması ile açıklanabilir. Üretimsel beceriler olan konuşma ve yazma becerileri, bireyin iletişimsel becerilerini kullanarak bir mesaj üretmesini gerektirir. Dolayısıyla konuşma ve yazma becerilerinde, okuma ve dinleme becerilerinden farklı olarak öğrencinin aktif olması ve üretim yapması ihtiyacı doğmaktadır. Özellikle yazma becerisinde içerik, düzen, fikirlerin akış ve uyumu, dil bilgisi kuralları, kelime seçimi ve dağarcığı ile noktalama işaretleri gibi detayların hepsinin birlikte işe koşularak üretim yapılması bu beceride özyeterlik inancının düşük olmasına neden olmuş

olabilir. Karanfil ve Arı (2016) da İngilizce hazırlık öğrencilerinin özyeterlik inançlarını incelemiş, öğrencilerin okuma becerisine ilişkin öz yeterlik inançlarının en yüksek düzeyde, yazma becerisine ilişkin özyeterlik inançlarının ise en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Taşdemir (2018) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının en yüksek okuma becerisinde, en düşük ise konuşma ve yazma becerisinde sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okul türü, İngilizce dil seviyesi, akademik başarısı, yaşadıkları yer, barındıkları yer, bir işte çalışma durumları ve aylık harcama durumlarının İngilizce özyeterlik inançları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerden akademik başarı, İngilizce dil seviyesi ve yaşanan yer dışındaki değişkenlerin öğrencilerin İngilizceye yönelik genel özyeterlik inancında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan ilk sonuç cinsiyetin İngilizce özyeterlik üzerinde etkili olmadığı sonucudur. Yani hem kadın hem de erkek öğrenciler benzer düzeyde İngilizce özyeterliğe sahiptir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok çalışma olduğu gözlenmektedir (Adelodun, Asiru, 2015; Güler Oğuz, 2019; Güç, 2019; Sevimbay, 2016; Baloğlu, 2011; Sani, Zain, 2011). Örneğin, Uygur (2010) da İngiliz dili eğitimi lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, kadın ve erkek öğrencilerin özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise İngilizce özyeterlik inancının kadın öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir (Arslan, 2018; Güneri, 2018; Şenel, Erol, 2017; Coşkun, 2017; Huang, 2013). Alanyazında mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmeyen araştırmalara da rastlamak mümkündür (Necan, 2019; Akbay, Gizir, 2010). Erdoğan ve Yüzbaş (2018), lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergür (2016)'ün İngiliz Dilbilimi ve İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmada yine erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan özyeterlik inancı arasındaki bu farklılıkların öğrencilerin cinsiyetlerine yükledikleri roller neticesinde geliştiği söylenebilir (Akbay, Gizir, 2010). Toplumun, bireylerin cinsiyetlerine yönelik sahip oldukları fikirler hem meslek seçiminde hem de özyeterlik inancı üzerinde etkili olabilmektedir (Schunk,

Pajares, 2002). Erkek egemen kültürlerde, erkeklerin daha başarılı oldukları ve zorlukların üzerinden daha kolay gelebilecekleri fikri yaygınken, bazı kültürlerde ise cinsiyet faktörünün fark yaratmadığı, bireyin kapasitesinin ve çalışma azminin belirleyici olduğu fikri yaygın olabilmektedir.

Araştırmada incelenen diğer bir kişisel değişken yaştır. Araştırmada 18 yaş ve altındaki öğrenciler ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre üniversitede hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin yaşı, onların genel anlamda İngilizce özyeterlilik inancını etkilememektedir. Bununla birlikte okuma becerisinde 18 yaş ve altında olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının 19 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğrencilerin yaş ve özyeterlik inançlarını ele alan çalışmalar (Şubaş, 2018; Uçar, 2012; Netz, Raviv; 2004) bulunmaktadır. Jenks (2004) İngilizce özyeterlik ve yaş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yaşı özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna paralel olarak Kaşık (2014) da İngilizce yazma sınıflarında özyeterlik, tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında çeşitli değişkenlerin etkilerini incelemiş, öğrencilerin yaşlarının özyeterlik inancı üzerinde bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Yapılan bu araştırmalar, bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmada incelenen bir başka kişisel değişken okul türüdür. Araştırmanın bulgularına göre İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin genel İngilizce özyeterlik inançları, okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Buna göre öğrencilerin devlet üniversitesinde ya da özel üniversitede öğrenim görmesi onları özyeterlik inancını etkilememektedir. Ancak konuşma becerisinde özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, özel üniversitelerdeki hazırlık okullarında genellikle daha fazla sayıda yabancı okutman bulunmasından kaynaklanabilir. Öğrenciler, ana dili İngilizce olan öğretmenlere karşı daha olumlu tutumlar sergileyip diğer öğretmenlere göre daha iyi bir eğitim aldıkları inancına sahip olabilmektedir (Kelch, Santana-Williamson, 2002). Öğrencilerin İngilizceyi ana dili İngilizce olan bir okutman ile iletişim kurarak öğrenmeleri konuşma becerilerindeki özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken İngilizce dil seviyesidir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce seviyesi ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre A1 seviyesindeki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları A2 seviyesindeki öğrencilerden, A2 seviyesindeki öğrencilerin B1 seviyesindekilerden, B1 seviyesindeki öğrencilerin de B2 seviyesindeki öğrencilerden daha yüksektir. Yani seviye yükseldikçe özyeterlik inancı da artmaktadır. Bu durum öğrencilerin İngilizce bilgi ve beceri seviyelerinin artmasının kendi kapasitelerine duydukları güveni de arttırmasıyla açıklanabilir. Jenks (2004), yaptığı araştırmada ileri seviyedeki öğrencilerin başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre çok daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu belirlemiştir. Tılfarlıoğlu ve Cinkaya (2009) da hazırlık öğrencilerinin İngilizce özyeterliklerini, İngilizce dil seviyesi ve başarıları açısından incelediği çalışmalarında; öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının üçünde de farklılık gösterdiğini, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ileri seviye grubundaki öğrencilere göre oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan bu araştırmaların bulguları bu çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Akademik başarı, araştırmada incelenen diğer bir kişisel değişkendir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları, İngilizce özyeterlik inançlarını etkilemektedir. Akademik başarıları iyi ve çok iyi olan öğrenciler, akademik başarıları orta ve altında olan öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahiptir. Bandura (1999)'ya göre başarılı deneyimler bireyin özyeterlik inancını güçlendirirken, başarısızlık bu inancı sarsabilir. Akademik başarı ile özyeterlik inancı arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit eden pek çok çalışma bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Zimmerman, 2000; Schunk, Pajares, 2002; Multon, Brown, Lent, 1991; Aktürk, Aylaz, 2013, Bassi ve diğerleri, 2007; Kaya, 2016; Tılfarlıoğlu, Çiftçi, 2011). Tılfarlıoğlu ve Cinkaya (2009) Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada öğrencilerin İngilizce özyeterliği arttıkça dönem sonu başarıları puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Güç (2019), İngilizce hazırlık okuyan 525 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin akademik performansı ile İngilizce özyeterlik inancı arasında bir ilişki bulunmadığını bildirmektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken öğrencilerin yaşadığı yer değişkenidir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı, yaşadıkları yere göre farklılaşmaktadır. Büyükşehirde yaşayan öğrencilerin genel İngilizce özyeterlik inancı şehir, ilçe, köy vb. yerde yaşayan öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca dinleme ve okuma becerilerinde de benzer şekilde büyükşehirde yaşayan öğrenciler diğer yerleşim birimlerindekilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahiptir. Bu durum büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizceye ile ilgili kaynak ve etkinliklere erişebilme imkanının daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Büyükşehirde öğrencilerin İngilizce sinema ve tiyatro gibi etkinliklere katılma şansının daha fazla olması, İngilizce kitap ve diğer kaynaklara erişiminin daha kolay olması İngilizce okuma ve dinleme özyeterlik inançlarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Literatür incelendiğinde Meera ve Jumana (2016)'nın öğrencilerin İngilizce özyeterliklerini inceledikleri çalışmasında ulaştığı sonuçlarla bu araştırma sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Meera ve Jumana, şehirde yaşayan öğrencilerin taşrada yaşayan öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak bunun tersine Bozkurt ve Ekşioğlu (2018) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliklerini incelediği çalışmasında, ilçede yaşayan öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öte yandan yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin de geliştirilmesinde görsel-işitsel araçların önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Köprülü, 2016). Nitekim Tuncer ve Akmençe (2019) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançlarını incelediği çalışmasında, yabancı dilde TV yayını izleme sıklığı daha fazla olan öğrencilerin özyeterlik inancının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada incelenen diğer bir değişken öğrencilerin barındıkları yerdir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları, ailesi ile birlikte veya yurttan ya da bunların dışında başka bir yerde kalma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yani öğrenciler ister aileleriyle birlikte kendi evlerinde, ister yurttan, isterse de bir öğrenci evinde ya da akrabalarının yanında olsunlar; bu durum onların İngilizce özyeterlik inançlarını etkilememektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile özyeterlik inançları arasında pozitif ilişki olduğu dikkate alındığında, ailelerinin yanında kalan öğrencilerin özyeterlik inancının yüksek olması beklenebilir. Çünkü aile ortamı dışında kalan (yurt, öğrenci evi vb.) ortamlar, öğrencilerin birbirleriyle akademik iş birliği haricinde daha fazla vakit geçirdikleri,

nispeten daha düzensiz bir yaşam sürdürdükleri ortam algısı uyandırabilmektedir. Geleneksel Türk aile kültüründe ise; her ne kadar araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşı çocuk denilebilecek kadar küçük olmasa da, Türk ebeveynlerin çocuklarına düzenli yaşam ortamı sunması ve ilgilerinin devamlılığı kuvvetle muhtemeldir. Ancak son yıllarda öğrenci yurtlarının daha konforlu bir ortam sunması ve gerek yurtlardaki gerekse öğrenci evlerindeki ortamların aile/ev ortamını aratmayacak nitelikte olması, öğrencilerin İngilizce özyeterliklerini etkilememiş olabilir.

Öğrencilerin çalışma durumu, araştırmada incelenen diğer bir kişisel değişkendir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çalışma durumu ve İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani öğrenciler, öğrenimleri devam ederken herhangi bir işte çalışıyor olsalar da olmasalar da benzer İngilizce özyeterlik inancına sahiptir. Başarı ve özyeterlik arasındaki ilişkiye dayanarak, öğrencilerin hem çalışıyor hem de okuyor olmalarının, onların düzenli ders çalışmaya vakit ayıramaması ihtimalini doğurabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin başarıları ve özyeterliklerini olumsuz etkileyebileceği için her iki grup arasında da fark olabileceği beklentisi oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışma durumunun İngilizce özyeterliğini etkilememesi, çalışma hayatındaki başarılarından ötürü kazanılan özyeterliklerin, İngilizce özyeterliklerine nispeten yansımış olma ihtimalinden kaynaklanmış olabilir. Ya da çalışan öğrencilerin daha planlı hareket etmeye yatkın olabileceği için akademik sorumluluklarını da yerine getirmeleri ve öğrencilerin çalıştıkları iş ortamında İngilizce özyeterliğini destekleyecek görev ve sorumluluklarının bulunma ihtimali onların başarılarıyla birlikte İngilizce özyeterliklerinde nispeten etkili olabilir. Ancak bu etkinin, öğrencilerin genel olarak İngilizce özyeterliği orta düzeyde olduğu için yine de çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında fark oluşturacak kadar yüksek olmadığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen son değişken aylık harcama değişkenidir. Aylık harcama değişkeni, öğrencilerin ekonomik durumlarının belirleyicisi kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı onların aylık harcamalarından bir diğer deyişle ekonomik durumlarından etkilenmemektedir. Her ne kadar İngilizce öğrenme; kursa gitme, özel ders alma, İngilizce kitap alma, İngilizce etkinliklere katılabilme gibi birtakım maliyetleri gerektirse de, ekonomik

açından iyi durumda olan ya da olmayan öğrenciler bundan etkilenmemekte ve İngilizce özyeterlik inançları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgu, günümüzde fazla masraf etmeksizin İngilizce öğrenme imkanı sunan teknolojilere (bilgisayar, akıllı telefon, uygulamalar, internet vb.) erişimin kolaylaşmasından ve öğrencilerin bu teknolojilerden yararlanma imkanı bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen (Bozkurt, Ekşioğlu, 2018; Çimen, 2011) ve desteklemeyen (Kolkaya, 2019; Erdoğan, Yüzbaş, 2018) araştırmalara rastlamak mümkündür. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve kaygılarını inceleyen Kolkaya (2019), aile geliri yüksek olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının aile geliri düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erdoğan ve Yüzbaş (2018)'ın yapmış olduğu çalışmada da aylık geliri yüksek olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan Bozkurt ve Ekşioğlu (2018)'nin lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediğine yönelik bulgu, bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için şunlar önerilmektedir:

Paydaşlara yönelik öneriler:

1. Öğretmenler özyeterlik inancını arttırmaya yönelik olarak, cesaretlendirici geri bildirimler vermek suretiyle öğrencilerin başarı hissini tatmalarını sağlayabilirler.
2. Dilbilgisi konularının öğretmen merkezli ve sıkıcı bir şekilde verilmesi yerine onları dört temel beceri alanını da geliştirebilecek şekilde; daha çok aktif oldukları, eleştirel düşündükleri ve iletişim becerilerini geliştirebilecekleri aktivitelere daha çok yer verilebilir. Öğrencilerin ilgi duydukları konular ile ilgili araştırmalar yaparak sunumlar hazırlamaları, drama yapmaları, grupla birlikte çalışarak hikaye oluşturmaları ve anlatmaları, sınıfta İngilizce dizi/film izleyerek bunları eleştirmeleri vb. hem aktif olmalarını sağlayacak hem de temel becerileri alanlarını geliştirebilecek aktivitelere yer verilebilir. Bu konuda yeterli olmayan eğitimcilere rehberlik sağlanabilir.

3. Öğrencilerin İngilizce becerilerini destekleyen uyarıcılarla karşılaşması özyeterlik inancını arttırabilmektedir. Öğrencilerin ders dışında da İngilizceye vakit ayırması desteklenerek, İngilizce materyal ve kitaplar ile sinema, dizi, tiyatro ve müzik gibi etkinliklere daha kolay erişimi sağlanabilir.

4. Öğrenciler lise döneminde genellikle üniversiteye giriş sınavlarına odaklandıkları için İngilizceye duydukları ilgi ve verdikleri önem diğer derslere kıyasla azalabilmektedir. Dikkat çekici uyarıcıların bulunduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin ilgisini çekebilecek konulara yer verilmesi derse katılımlarını arttırarak İngilizce özyeterlik inançlarını da arttırabilir.

5. Hazırlık okuyan öğrencilerin özyeterlik inancını etkileyen ve geliştiren etmenler göz önünde bulundurularak öğretim programları revize edilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Öğrencilerin özyeterlik inancının neden istenilen düzeyde olmadığı ve nasıl arttırılabileceğine dair derinlemesine bilgi edinebilmek için öğrenci ve öğretmenler ile görüşülerek nitel çalışmalar yapılabilir.

2. Farklı kademelerdeki öğrencilerin özyeterlik inancının üniversitedeki özeterlik inancını ne derece yordadığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahattin, Seyfettin Demiral. 2002. Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** s.31: 312-329.
- Açıkel, Merih. 2011. Language Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs as Predictors of English Proficiency in A Language Preparatory School. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz - Ün, Kamile. 2016. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. 9.bs. İzmir: Biliş.
- Adelodun, Gboyega Adelowo, Abdullahi Babatunde Asiru. 2015. Academic Self-Efficacy and Gender as Determinants of Performance in English Discourse Writing Among Highachieving Students in Ibadan, Oyo State. **European Scientific Journal**. c.11 s.1: 308-318.
- Aghajani, Mojtaba. 2018. Types of Intelligences as Predictors of Self-Efficacy: A Study on Iranian EFL Students. **International Journal of Research in English Education**. c.3 s.4: 12-26.
- Ahamad, Mohd Iqbal Ahamat @, Nabilah Abdullah. 2019. Self-Efficacy and Language Learning Strategies as Determinants of Students' English Language Proficiency. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**. c.9 s.13: 206–217.
- Akbay, Sinem Evin, Cem Ali Gizir. 2010. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.6 s.1: 60-78.
- Akert, Robin M., Elliot Aronson, Timothy D. Wilson. 2012. **Social Psychology**. çev. Okhan Gündüz. 1.bs. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aktürk, Ümmühan, Rukuye Aylaz, 2013. Bir İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Öz Yeterlilik Düzeyleri. **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi**. c.6 s.4: 177-183.
- Aliegro, Javier Coronado. 2006. The Effect of Self-Assessment on the Self-Efficacy of Students Studying Spanish as a Foreign Language. Doktora Tezi. University of Pittsburgh School of Education.
- Alishah, Akbar Rahimi, Mustafa Dolmaci, 2013. The Interface Between Self-Efficacy Concerning the Self-assessment on Students Studying English as a

Foreign Language. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. s.70: 873-881.

Andrew, Sharon. 1998. Self-Efficacy as a Predictor of Academic Performance in Science. **Journal of Advance Nursing**. c.27 s.3: 596-603.

Anstrom, Kris. 2000. High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategy Use and Self-Efficacy. **Washington, D.C. National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics**.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445517.pdf>

Anyadubalu, Christopher C. 2010. Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. **International Journal of Human and Social Sciences**. c.5 s.3: 193-198.

Arslan, Aysel. 2018. Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.18 s.3: 286-312.

Arslan, Mustafa, Azamat Akbarov. 2010. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. s.24: 179-191.

Atay, Derin. 2007. Beginning Teacher Efficacy and the Practicum in an EFL Context. **Teacher Development**. c.11 s.2: 203-219.

Aydemir, Öznur. 2007. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, Özgül. 2013. Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, Özgül. 2018. Zorunlu İngilizce Hazırlık Programının Öğrencilerin İngilizce Öz-Yeterlik Algısına Etkisinin İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.48: 160-200.

Baloğlu, Ezgi. 2011. Öğrencilerin Yaşamlarında İngilizce Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bandura, Albert. 1965. Influence of Models' Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. **Journal of Personality and Social Psychology**. c.1 s.6: 589-595.

_____. 1971. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press.

_____. 1977. **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- _____. 1982. Self Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**. c.37 s.2: 121-147.
- _____. 1989. Social Cognitive Theory Annals of Child Development. **Six Theories of Child Development**. ed. Vasta S. Ramachaudran. Greenwich, CT: JAI Press: 1-60.
- _____. 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**. c.28 s.2: 117-148.
- _____. 1994. Self-Efficacy. **Encyclopedia Of Human Behavior**. ed. Vilayanur Ramachandran. New York: Academic Press: 71-81.
- _____. 1997. **Self Efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.
- _____. 1999. A Social Cognitive Theory of Personality. **Handbook of Personality**. ed. Lawrance A. Pervin, Oliver P., John. 2. bs. New York: Guilford Publications: 154-196.
- _____. 2000. Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**. c.9 s.3: 75–78.
- _____. 2010. Self-Efficacy. **The Corsini Encyclopedia of Psychology**. ed. Irving B. Weiner, W. Edward Craighead. USA: Wiley: 1-3.
- Bandura, Albert, Barry J. Zimmerman. 1992. Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. **American Educational Research Journal**. c.29 s.3: 663-676.
- Bassi, Marta, Patrizia Steca, Antonella Delle Fave, Gian Vittorio Caprara. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. **Journal of Youth Adolescence**. s.36: 301–312.
- Bensalem, Elias. 2018. Foreign Language Anxiety of EFL Students: Examining the Effect of Self-Efficacy, Self-Perceived Proficiency and Sociobiographical Variables. **Arab World English Journal**. c.9 s.2: 38-55.
- Berger, Seymour M. 1962. Conditioning Through Vicarious Instigation. **Psychological Review**. c.69 s.5: 450–466.
- Bonyadi, Alireza, Farahnaz Rimani Nikou, Sima Shahbaz. 2012. The Relationship Between EFL Learners' Selfefficacy Beliefs and Their Language Learning Strategy Use. **English Language Teaching**. c.5 s.8: 113-121.
- Bozkurt, Mehmet Aykut, Sübhan Ekşioğlu. 2018. Lise Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Düzeyleri. **KEFAD**. c.19 s.1: 440-452.
- British Council, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. 2014. **Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi**.

<https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519->

1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf [05.01.2020]

Brown, Irvin. 1974. Effects of Perceived Similarity on Vicarious Emotional Conditioning. **Behaviour Research and Therapy**. c.12 s.3: 165–173.

Büyükduman, Figen İlke. 2006. İngilizce Öğretmen Adaylarının, İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükkız, Kadir Kaan. 2011. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Şener. 2017. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 23.bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, Abdullah. 2014. **SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**. 3.bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Canbulat, Mehmet, Olcay Çayırlioğlu-İşgören. 2005. Yabancı Dil Öğretimine Başlamada Kullanılan En Uygun Yaşın Ne Olduğuna İlişkin Dilbilimsel Yaklaşımlar ve Öğretmen Görüşleri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.5 s.2: 123 -139.

Chen, Hei-Yu. 2007. The Relationship Between EFL Learners' Self-Efficacy Belief and English Performance. Doktora Tezi. The Florida State University College Of Education.

Cheng, Yuh-Show. 2001. Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. **Concentric: Studies in English Literature and Linguistics**. c.27 s.2: 75-90.

Choi, Namok. 2005. Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of College Students' Academic Performance. **Psychology in the Schools**. c.42 s.2: 197-205.

Chularut, Pasana, Teresa K. DeBacker. 2004. The Influence of Concept Mapping on Achievement, Self-Regulation, and Self-Efficacy in Students of English as a Second Language. **Contemporary Educational Psychology**. c.29 s.3: 248–263.

Coşkun, Göksel. 2017. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygıları, Tutumları, Özyeterlik İnançları ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Creswell, John W., Vicki L. Plano Clark. 2016. **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. New York: Sage.

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

- Çubukçu, Feryal. 2008. Yabancı Dil Öğrenme Endişesi ile Öz yeterlik Arasındaki Korelasyon Üzerine Bir Çalışma. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**. c.4 s.1: 148-158.
- Demirbaş, Murat, Rahmi Yağbasan. 2005. Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.18 s.2: 363-382.
- Demirpolat- Coşkun, Başak. 2015. Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Analiz**. s.131.
- Derer, Özgür Kürşat, Hasan Güner Berkant. 2020. Bulmaca Temelli Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve İngilizce Öz-Yeterlik İnançlarına Etkisi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c.13 s.1: 205-231.
- Doğan, Cemile. 2016. Self-Efficacy and Anxiety Within an EFL Context. **Journal of Language and Linguistic Studies**. c.12 s.2: 54-65.
- Dündar, Şahin. 2015. Are Prospective Elementary School Teachers' Social Studies Teaching Efficacy Beliefs Related to Their Learning Approaches in a Social Studies Teaching Methods Course? **Australian Journal of Teacher Education**. c.20 s.7: 70-85.
- Educational Testig Service. 2018. **Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Tests**. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsd_data.pdf. [05.01.2020].
- EF EPI (Education First English Proficiency Index). 2019. **A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills**. <https://www.ef.com.tr/~media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf>. [05.01.2020]
- Erdoğan, M. Yüksel, Deniz Yüzbaş. 2018. Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.32: 205-227.
- Ergür, Derya. 2016. İngilizce Öğrencilerinin Öz Benlik Saygısı ve Akademik Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, Dilek Yavuz, Ayten İflazoğlu-Saban. 2011. Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. **Asian EFL Journal**. c.13 s.1: 164- 190.
- Eroğlu, Susran Erkan. 2017. University Students' Future Career Opportunities: Career Maturity, Career Decision Making Self Efficacy & Socio-Economic Status. **OPUS – International Journal of Society Researches**. c.7 s.13: 825-835.

- Eslami, Zohreh R., Abdullah Fatahi. 2008. Teachers' Sense of SelfEfficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. **TESL-EJ Journal**. c.11 s.4.
- Genç, Gülten, Emine Kuluşaklı, Savaş Aydın. 2016. Exploring EFL Learners' Perceived Self-efficacy and Beliefs on English Language Learning. **Australian Journal of Teacher Education**. c.4 s.2: 53- 68.
- Ghezlou, Maryam, Leila Kordi, Azadeh Nasri Naserabady. 2014. Gender Differences İn Reading Strategy Use, Reading Self-Efficacy, And Perceptual Learning Styles Among EFL Learners. **International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World**. c.5 s.1: 609-624.
- Ghonsooly, Behzad, Majid Elahi. 2010. Learners' Self-Efficacy in Reading and Its Relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement. **Journal of English Language Teaching and Learning**. c.2 s.217: 45-68.
- Ghorbandordinejad, Farhad, Hamideh Amir Afshar. 2017. On the Relationship between Self-efficacy, Perfectionism, and English Achievement among Iranian EFL Learners. **Teaching English Language**. v.11 s.2: 103-129.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri. 2003. İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.13: 215-226.
- _____. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İngilizce Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**. c.6 s.11: 573-601.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Özlem Miraç Özkaya. 2012. Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c.7 s.2: 495-513.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Hasan Hüseyin Kılınç. 2014. Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.24 s.2: 43-60.
- Gözüm, Ercan, Alper Başbay. 2018. Dil Öğrenme Stratejilerine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnanç ve İngilizce Akademik Başarı. **Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**. c.5 s.1: 12-29.
- Graham, Suzanne. 2007. Learner Strategies and Self-Efficacy: Making the Connection. **Language Learning Journal**. c.35 s.1: 81–93.
- Güler-Oğuz, Fulya. 2019. Correlation Between Selfefficacy Beliefs of EFL Learners, Their Language Learning Strategies and Attitudes Towards English. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güç, Funda. 2019. Self-Efficacy Beliefs of Turkish EFL Learners and The Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneri, Birsen. 2018. Öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik İnancı Kaynakları, Derse Katılım Düzeyleri ve Algılanan Araçsallıklarının Öz Yeterlik İnançları ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hackett, Gail. 1985. Role of Mathematics Self-Efficacy in The Choice of Math-Related Majors of College Women and Men: A Path Analysis. **Journal Of Counseling Psychology**. c.32 s.1: 47–56.
- Hadfield, Jill, Charles Hadfield. 2008. **Introduction to Teaching English**. Oxford University Press.
- Hadriana, Hadriana. 2020. Insignificant Relationship Between Speaking Self-Efficacy and Language Learning Anxiety of English Department Students at The University of Riau, Indonesia. **Journal of Social Science Research**. s.15: 34-46.
- Hancı-Yanar, Burcu. 2008. Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hancı-Yanar, Burcu, Nilay Bümen. 2012. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.20 s.1: 97- 110.
- Harmer, Jeremy. 2015. **The Practice of English Language Teaching**. 5.bs. UK: Pearson Education.
- Heidari, Farrokhlagha, Mehri Izadi, Mansooreh Vahed Ahmadian. 2012. The Relationship Between Iranian EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and Use of Vocabulary Learning Strategies. **English Language Teaching**. c.5 s.2: 174-182.
- Hergenhahn, Baldwin Ross. 1988. **An Introduction to Theories of Learning**. 3.bs. New Jersey: Prentice Hall. (Aktaran: Senemoğlu, Nuray. 2018. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. 26.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.)
- Hergenhahn, Baldwin Ross, Matthew H., Olson. 2001. **An Introduction to Theories of Learning**. 6.bs. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hetthong, Rapassak, Adisa Teo. 2013. Does Writing Self-Efficacy Correlate With and Predict Writing Performance?. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**. c.2 s.1: 167-257.
- Horwitz, Elaine K. 1988. The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal**. c.72 s.3: 283-294.

- Huang, Chiungjung. 2013. Gender Differences in Academic Self-Efficacy: A Meta-Analysis. [European Journal of Psychology of Education](#). c.28 s.1: 1–35.
- İşeri, Kamil. 1996. Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. **Dil Dergisi**. s.43: 21-27.
- İyitoğlu, Orhan. 2018. The Impact of Flipped Classroom Model on EFL Learners' Academic Achievement, Attitudes and Self- Efficacy Beliefs: A Mixed Method Study. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jenks, Christopher J. 2004. The Effects of Age, Sex and Language Proficiency on The Self-Efficacy of English Language Learners. **ARECLS E-Journal**. c.1: 50-63.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem, Zeynep Cemalcılar. 2018. **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş**. 21.bs. İstanbul: Evrim.
- Kanadlı, Sedat, Birsen Bağçeci. 2015. Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.12 s.30: 98-112.
- Karanfil, Burcu, Asım Arı. 2016. Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.32: 12-39.
- Karagöl, İbrahim. 2015. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlikleri Açısından Yordanması. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. 2017. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler**. 32.bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaşık, İlknur. 2014. The Relationship Among Self-Efficacy, Attitude and Performance in English Writing Classes at Tertiary Level. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Fatma. 2016. Öğrenen Özerkliği, Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı: Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğrencilerinin Bir Örnek Olay İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kelch, Ken, Eliana Santana-Williamson. 2002. ESL Students' Attitudes Toward Native And Nonnative-Speaking Instructors' Accents. **The CATESOL Journal**. c.14 s.1: 57- 72.
- Khajavi, Yaser, Saeed Ketabi. 2012. Influencing EFL Learners' Reading Comprehension and Self-Efficacy Beliefs: The Effect of Concept Mapping Strategy. **Porta Linguarum**. s. 17: 9-27.

- Kim, Hyang-Il, Kyung-Ae Cha. 2017. Effects of Experience Abroad and Language Proficiency on Self-Efficacy Beliefs in Language Learning. **Psychological Reports**. c.120 s.4: 670–694.
- Kitikanan, Patchanok, Pornpan Sasimonton. 2017. The Relationship Between English Self Efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners. **Language Education And Acquisition Research Network (LEARN) Journal**. c.10 s.1: 148-163.
- Kolkaya, Çetin. 2019. Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının ve Kaygılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köprülü, Sevtap Günay. 2016. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğreniminde Çizgi Filmlerin Yeri. **Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik**. c.4 s.1: 88-98.
- Krashen, Stephan. 1982. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press.
- Lent, Robert W., Steven D. Brown, Kevin C. Larkin. 1987. Comparison of Three Theoretically Derived Variables in Predicting Career and Academic Behavior: Self-Efficacy, Interest Congruence, and Consequence Thinking. **Journal Of Counseling Psychology**, c.34 s.3: 293-298.
- Loo, Chun Weng, Jeannette L. Choy. 2013. Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. **American Journal of Educational Research**. c.1 s.3: 86-92.
- Louis, Rachel A., Jean M. Mistele. 2012. The Differences in Scores and Self-Efficacy by Student Gender in Mathematics and Science. **International Journal of Science and Mathematics Education**. c.10 s.5: 1163–1190.
- Magogwe, Joel Mokuedi, Rhonda Oliver. 2007. The Relationship Between Language Learning Strategies, Proficiency, Age and Self-Efficacy Beliefs: A Study of Language Learners in Botswana. **System**. c.35 s.3: 338-352.
- McCrudden, Matthew T., Peggy Perkins, LeAnn G. Putney. 2005. Self-Efficacy and Interest in The Use of Reading Strategies. **Journal of Research in Childhood Education**.
- Meera, K. P, M. K. Jumana. 2016. Self-Efficacy and Academics Performance in English. **Imperial Journal of Interdisciplinary Research**. c.2 s.2: 79-83.
- Memduhoğlu, Hasan Basri, Şehnaz Nigar Çelik. 2015. İngilizce Öğretmen Adayı Olan ve İngilizce Öğretmeni Olmayı Planlayan Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Öz-Yeterlik Algıları. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.16 s.2: 17-32.
- Mikulecky, Larry, Paul Lloyd, Shenghui C. Huang. 1996. Adult And Esl Literacy Learning Self-Efficacy Questionnaire. <http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed394022.Pdf>. [10.01.2020].

- Milli Eğitim Bakanlığı. 2019. **Eğitim Analiz Ve Değerlendirme Raporları Serisi.** https://Www.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.Pdf. [05.01.2020].
- Mills, Nicole, Frank Pajares, Carol Herron. 2006. A Reevaluation of The Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. **Foreign Language Annals**. c.39 s.2: 276–295.
- Mizumoto, Atsushi. 2012. Exploring The Effects of Self-Efficacy on Vocabulary Learning Strategies. **Studies in Self-Access Learning Journal**. c.3 s.4: 423-437.
- Morgan, David L., Robin K. Morgan. 2008. Single-Case Research Methods for the Behavioral and Health Sciences. Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Multon, Karen D., Steven D. Brown, Robert W. Lent. 1991. Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. **Journal of Counseling Psychology**. c.38 s.1: 30–38.
- Mutlu-Kesen, Aynur, Mehdi Solhi Andarab, Cemil Gökhan Karacan. 2019. Self-Efficacy and The Use of Compensatory Strategies: A Study on EFL Learners. **European Journal of Educational Research**. c.8 s.1: 249-255.
- Namaziandost, Ehsan, Fidel Çakmak. 2020. An Account of EFL Learners' Self-Efficacy and Gender in The Flipped Classroom Model. **Education and Information Technology**. c.25 s.2.
- Naroozi, Hamid, Ali Gholami Mehrdad. 2016. The Effect of Peer Interaction on Iranian EFL Learners' Self-Efficacy in Vocabulary Learning. **Theory And Practice in Language Studies**. c.6 s.9: 1804-1812.
- Necan, Yasemin. 2019. Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Netz, Yael, Shulamith Raviv. 2004. Age Differences in Motivational Orientation Toward Physical Activity: An Application of Social Cognitive Theory. **The Journal of Psychology**. c.138 s.1: 35-48.
- Oğuz, Aytunga, Emine Akkaş-Baysal. 2015. Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c.4 s.3: 107-117.
- Ormrod, Jeanne Ellis. 2014. **Human Learning**. 7.bs. USA: Pearson Education.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2014. **2014-Lisans Yerleştirme Sınavları (2014-Lys) Sonuçları**. https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2014/Lys/2014_Lys_Sb.Pdf. [05.01.2020].
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2015. **2015-Lisans Yerleştirme Sınavları (2015-Lys) Sonuçları**

<https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2015/Lys/2015lyssayisalbilgiler30062015.Pdf>. [05.01.2020].

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2016. **2016-Lisans Yerleştirme Sınavları (2016-Lys) Sonuçları**.
<https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2016/Lys/Lyssayisalbilgiler19072016.Pdf>. [05.01.2020].

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2017. **2017-Lisans Yerleştirme Sınavları (2017-Lys) Sonuçları**
<https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2017/Osys/Lys/Sayisalbilgiler11072017.Pdf>. [05.01.2020].

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2018. **2018 Yks Genel Değerlendirme Raporu**
<https://Dokuman.Osym.Gov.Tr/Pdfdokuman/2018/Genel/Yksdegrapor06082018.Pdf>. [05.01.2020].

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2018. **2018 - YDS İlkbahar Dönemi Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler**
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YDSILKBAHAR/SayisalBilgiler26042018.pdf>. [08.06.2020].

Özenoğlu- Kiremit, Hatice. 2006. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkasap, Mehtap. 2009. An Exploration of Self-Efficacy Beliefs For Self-Regulated Learning and Perceived Responsibility For English Learning of EFL Students in a Turkish University. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk-Abalı, Yasemin. 2014. Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Akademik Başarı, Kalıcılık, Özyeterlik Algısı ve Tutum Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyürek, Ragıp. 2005. Informative Sources of Math-Related Self-Efficacy Expectations and Their Relationship with Math-Related Self-Efficacy, Interest, and Preference. **International Journal of Psychology**. s.40: 145-156.

Pajares, Frank. 1996. Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**. c.66 s.4: 543–578.

Pajares, Frank. [12.02.2020]. Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. <https://Www.Uky.Edu/~Eushe2/Pajares/Eff.Html>.

Pampaka, Maria, Irene, Kleanthous, Graeme D., Hutcheson, Geoff, Wake. 2011. Measuring Mathematics Self-Efficacy as a Learning Outcome. **Research in Mathematics Education**. c.13 s.2: 169-190.

- Rahemi, Jamileh. 2007. Self-Efficacy in English And Iranian Senior High School Students Majoring in Humanities. **Novitas-ROYAL**. v.1 s.2: 98-111.
- Raoofi, Saeid, Bee Hoon Tan, Swee Heng Chan. 2011. Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. **English Language Teaching**. c.5 s.11: 60-73.
- Sadi, Özlem, Miray Uyar. 2013. The Relationship Between Self-Efficacy, Self-Regulated Learning Strategies and Achievement: A Path Model. **Journal of Baltic Science Education**. c.12 s.1: 21-33.
- Sağlam, Duygu, Ali Arslan. 2018. The Development of English Language Skills Self-Efficacy Scale For Higher Education Students. **International Journal of Psycho-Educational Sciences**. c.7 s.2: 1-15.
- Sani, Azlina Murad, Zaizati Zain. 2011. Relating Adolescents' Second Language Reading Attitudes, Self Efficacy For Reading, and Reading Ability in a Non-Supportive ESL Setting. **The Reading Matrix**. c.11 s.3: 243-253.
- Sarı, Serkan Volkan, Mustafa Şahin. 2013. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Karar Verme Öz-Yeterliliklerini Yordamada Umut ve Kontrol Odağının Rolü. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.21 s.1: 97- 110.
- Schunk, Dale H., Frank Pajares. 2002. The Development of Academic Self-Efficacy. ed. Alan Wigfield, Eccles Jacquelyne. **Development of Achievement Motivation**. USA: Academic Press: 16-29.
- Schunk, Dale H. 2011. **Learning Theories: An Educational Perspective**. 6.bs. Boston: Pearson Education.
- Senemoğlu, Nuray. 2004. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. 4.bs. Ankara: Gazi Kitabevi. (Aktaran: Baş, Gökhan. 2013. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. s.172: 49-68.)
- _____. 2018. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. 26.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevimbay, Aziz. 2016. 11.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlilik İnançları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shang, Hui-Fang. 2010. Reading Strategy Use, Self-Efficacy and EFL Reading Comprehension. **The Asian EFL Journal Quarterly**. c.12 s.2: 18-42.
- Shehzad, Waleed, Ali Alghorbany, Sana Lashari, Tahira Lashari, Shazma Razzaq. 2019. The Interplay Between Pronunciation Self-Efficacy Sources and Self-Efficacy Beliefs: A Structural Equation Modeling Approach. **Indonesian Journal of Applied Linguistics**. s.9: 177-187.
- Shin, Myeong-Hee. 2018. Effects of Project-Based Learning on Students' Motivation and Self-efficacy. **English Teaching**. c.73 s.1: 95-114.

- Siritaratn, Nawarat. 2013. English Self-Efficacy Beliefs of EFL Low Proficiency Graduate Students. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**. c.2 s.3: 461- 468.
- Sucuoğlu, Hale. 2003. İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Mümin. 2006. Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan İngilizce Derslerinin Öğrencilerin Güdülenmesi, Benlik Saygısı, Öz güveni ve Çoklu Zekaları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şener, Sabriye, İsmail Kaan Erol. 2017. Motivational Orientations and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Students Towards EFL Learning. **Eurasian Journal of Educational Research**. s.67: 251-267.
- Şubaş, Rahime. 2018. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Denetimleri ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlerle İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, Hüseyin. 2018. Exploring The Relationship Between High School Students' Willingness to Communicate and Their Self-efficacy Perceptions in Turkish EFL Context. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Templin, Stephen A., Timothy C. Guile, Takanobu Okuma. 2001. Creating A Reliable and Valid Questionnaire and English Test to Raise Learner's L2 Achievement via Raising Their Self Efficacy. http://Www.Eric.Ed.Gov/Ericdocs/Data/Ericdocs2/Content_Storage/01/0000000b/80/27/97/57.Pdf. [10.01.2020].
- Tıllarlıoğlu, Filiz Yalçın, Emrah Cinkara. 2009. Self-Efficacy in EFL: Differences Among Proficiency Groups and Relationship with Success. **Novitas-Royal**. c.3 s.2: 129-142.
- Tıllarlıoğlu, Filiz Yalçın, Fatma Şeyma Çiftçi. 2011. Supporting Self-Efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). **Theory and Practice in Language Studies**. c.1 s.10: 284-294.
- Tsai, Cheng-Chang. 2013. The Impact of Foreign Language Anxiety, Test Anxiety, and Self-Efficacy Among Senior High School Students in Taiwan. **International Journal of English Language and Linguistics Research**. c.1 s.3: 1-17.
- Tuckman, Bruce W. 1991. **Educational Psychology: From Theory to Application**. New York: Harcourt Brace Jovanovich. (Aktaran: Senemoğlu, Nuray. 2018. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. 26.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.)

- Tuncer, Murat, Ahmet Egemen Akmençe. 2019. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dili Özyeterlik İnançlarının Araştırılması. **Electronic Journal of Education Sciences**. c.8 s.16: 97-111.
- Tuncer, Murat, Ramazan Tanaş. 2011. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.4 s.6: 222-232.
- Turanlı, Adem Sultan. 2007. Sosyal Bilişsel Öğrenme ve Yabancı Dil Öğretimi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s.23: 1-15.
- Türk Eğitim Derneği (TEDMEM). [03.01.2020]. Einstein'ın Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Hakkındaki Görüşü. <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/einsteinin-turkiyedeki-yabanci-dil-egitimi-hakkindaki-gorusu>.
- Uçar, Hasan. 2012. İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, Mutlu. 2010. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygur, Mutlu, Özlem Çakır. 2015. İngilizce Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Özyeterlik İnançlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği-Boylamsal Çalışma). **Journal of Qafqaz University-Philology and Pedagogy**. c.3 s.1: 89-104.
- Ülkümen, Hatice Aslı. 2013. İngilizce Hazırlık Okulu Okutmanlarının Özyeterlik İnançlarının Yordayıcıları. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstünlüoğlu, Selvin. 2019. İngilizcede Özyeterlik Algısı, Öğrenme- Çalışma Yaklaşımları ve İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varlıoğlu, Ruhsar. 2013. Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe ve Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wang, Chuang, Yusheng Li. 2010. An Empirical Study of Reading Self-Efficacy and The Use of Reading Strategies in The Chinese EFL Context. **The Asian EFL Journal Quarterly**. c.12 s.2: 144-162.
- Wang, Chuang, Götz Schawab, Pete Fenn, Mei Chang. 2013. Self-Efficacy and Self Regulated Learning Strategies For English Language Learners: Comparison Between Chinese and German College Students. **Journal of Educational and Developmental Psychology**. s.3: 173-191.
- Weiner, Bernard. 1972. Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. **Review of Educational Research**. c.42 s.2: 203- 215.

- Weiner, Bernard. 1985. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. **Psychological Review**. c.92 s.4: 548–573.
- White, Angela Ruth, Diana C. Bowers. 2008. The Relationship Among Race, Gender, and High School Students' Self-Efficacy in English Language Arts. Doktora Tezi. Fordham University Graduate School of Education.
- Wijaya, Kristian Florenzio. 2020. English Language Education Students' Perceptions of Self-Efficacy in Public Speaking Class. **Journal of English Language Teaching And Linguistics**. c.5 s.1: 29-43.
- Wong, Mary Siew-Lian. 2005. Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy. **Relc Journal**. c.36 s.3: 245–269.
- Woodrow, Lindy. 2011. College English Writing Affect: Self-Efficacy and Anxiety. **System**. s.39: 510- 522.
- Woolfolk, Anita. 1993. **Educational Psychology**. 5.bs. Boston: Allyn and Bacon. (Aktaran: Sucuoğlu, Hale. 2003. İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.)
- _____. 2016. **Educational Psychology**. 13.bs. England: Pearson Education Limited.
- Wu, Pei-Chin. 2006. The Effects of Goal Orientation, Self-Efficacy, and Cognitive /Metacognitive Self Regulatory Strategy Use on EFL College Students' Course Achievement. Doktora Tezi. University of Southern California Faculty of The Rossier School of Education.
- Yang, Nae-Dong. 1999. The Relationship Between Efl Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. **System**. s.27: 515-35.
- Yang, Pei-Ling, Ai-Ling Wang. 2015. Investigating The Relationship Among Language Learning Strategies, English Self-Efficacy, and Explicit Strategy Instructions. **Taiwan Journal of TESOL**. c.12 s.1: 35-62.
- Yangın-Ersanlı, Ceylan. 2015. The Relationship Between Students' Academic Self-Efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**. s.199: 472-78.
- Yilmaz, Cevdet. 2010. The Relationship Between Language Learning Strategies, Gender, Proficiency, and Selfefficacy Beliefs: A Study of ELT Learners in Turkey. **Procedia- Social Science And Behavioral**. c.2 s.2: 682-687.
- Yükseköğretim Kurulu. 2007. **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**. <https://www.Yok.Gov.Tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-Yuksekogretim-Stratejisi.Pdf>. [02.01.2020].
- Yükseköğretim Kurulu. 2016. **Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara**

İlişkin Yönetmelik.

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21475&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>. [10.01.2020].

Zimmerman, Barry J. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn. **Contemporary Educational Psychology**. c.25 s.1: 82–91.

EKLER

Ek 1. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

Aşağıda verilen nedenler en başarılı olduğunuz dersteki başarınızı ne derecede etkilemektedir?	Hiç uyumuyor	Az uyuyor	Orta Düzeyde uyuyor	Oldukça uyuyor	Tamamen uyuyor
OKUMA					
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5

5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5

2.	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3.	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4.	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim	1	2	3	4	5
5.	Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6.	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 2: İzin Formları



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİ

Sayı : 80101834-302.99-E.1911060044
Konu : Anket İzin Yazısı

Tarih: 06.11.2019

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKUL MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi **17706001** numaralı **Aydan Seher İLBEĞİ**'nin, "**Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlikleri ve Başarı-Başarısızlık Yüklemeleri**" başlıklı tezi için, Yüksekokulunuzdaki hazırlık öğrencilerine yönelik bir ölçek uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Enstitü Müdürü

Eki: AYDAN SEHER İLBEĞİ.pdf (Elektronik Ek)

GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZA ALI AŞLI İLE AYNIYDUR.

06.11.2019

Seçkin SAATÇIOĞLU
Bilgisayar İşletmeni

Adres : İstanbul
Tel / Fax : 02123833119 /
Kep Adresi : yildizteknikuniversitesi@hs01.kep.tr

İrtibat : Özlem POYRAZ
Web :
e-Posta :

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1911060044&ErisimKodu=cdbb6ce3>



Kişisel Özellikler:

A- Cinsiyetiniz

1. () Kız 2. () Erkek

B- Bölümünüz

C- Sınıfınız.....

D- Yaşınız.....

E. Akademik başarınıza yönelik görüşünüz:

1. () Çok zayıf 2. () Zayıf 3. () Orta 4. () İyi 5. () Çok iyi

F. Mezun olduğunuz lise

G. Üniversiteye giriş puan türünüz

A. () Sayısal B. () Sözel C. () Eşit Ağırlık D. () Dil E. () Yetenek

H. Devamlı yaşadığınız yer?

A. () Büyükşehir B. () Şehir C. () İlçe D. () Kasaba E. () Köy

K. Kendinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz

A. () Öğrenci evinde kalıyorum
B. () Devlet yurdunda kalıyorum
C. () Özel yurttan kalıyorum
D. () Ailemle birlikte kalıyorum
E. () Tek başıma evde kalıyorum
F. () Diğer.....

L. Okul saati dışında gelir ya da yardım amaçlı herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

A. () Evet B. () Hayır

M. Aylık harcamanız?

A. () 500 tl den az B. () 501 – 750 tl C. () 751 – 1000 tl D. () 1001 – 1500 tl E. () 1501 – 2000 tl F. () 2001 – 2500 tl G. () 2501 – 3000 tl H. () 3001 ve üzeri

Lütfen sayfayı çeviriniz. ⇌



İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

İngilizce seviyeniz ()A1 ()A2 ()B1 ()B1+ ()B2 ()C1

Aşağıda verilen nedenler en başarılı olduğunuz dersteki başarınızı ne derecede etkilemektedir?	Bana hiç uymuyor	Çok az uymuyor	Biraz uymuyor	Oldukça uymuyor	Bana tamamen uymuyor
OKUMA					
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA					
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5

Lütfen sayfayı çeviriniz. ⇌



8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yon bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim	1	2	3	4	5
5. Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

Lütfen sayfayı çeviriniz. ⇌

20.05.2019

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İngilizce Hazırlık Birimi Koordinatörlüğüne

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlilikleri ve Başarı-Başarısızlık Yüklendikleri" konulu yüksek lisans tezinde veri toplamak üzere İngilizce dersi alan öğrencilerden destek aracılığıyla veri toplamak istiyorum. Gereğini yapılmasını arz ederim.

E-mail: aydeniseher@gmail.com

Ayden Seher ILBEGİ



ÖZ GEÇMİŞ

Doğum tarihi: 21.01.1994

Doğum yeri: İstanbul

Eğitim:

2008-2012 Hüseyin Bürge Anadolu Lisesi

2012-2017 Yıldız Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programı

2017-2020 Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Deneyim:

2018- 2019 İSMEK, İngilizce Öğretmeni

2019- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Öğretim Görevlisi