

ZORUNLU İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK ALGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF COMPULSORY ENGLISH PREPARATORY PROGRAM ON LEARNERS' ENGLISH SELF-EFFICACY

Özgül BALCI¹

Başvuru Tarihi: 22.06. 2018 Yayına Kabul Tarihi: 24.09.2018 DOI: 10.21764/maeuefd.435624

Özet: Bu araştırmanın amacı zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel (İngilizce öz-yeterlik ölçeği) ve nitel (yarı yapılandırılmış görüşmeler) veri toplama yaklaşımlarının benimsendiği açıklayıcı karma-yöntem araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarına toplam 30 zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Öncelikle elde edilen nicel veriler betimsel istatistik yöntemleri ve bağımlı gruplarda SPSS programı ile t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonrasında nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Nicel verilerin analizi sonucunda zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algılarını akademik yıl başına göre anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar nicel sonuçları destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *İngilizce öz-yeterlik algısı, zorunlu İngilizce hazırlık programı, dil eğitimi.*

Abstract: The purpose of this study was to analyze the effect of compulsory English preparatory program on students' perceived English self-efficacy perception. The study adopted an explanatory mixed-method research design, which comprised the use of quantitative (the English self-efficacy scale) and qualitative (semi-structured interviews) approaches of data collection. A total of 30 compulsory English preparatory class students participated in both quantitative and qualitative phases of the study. Initially, the quantitative data were analyzed using descriptive statistics and the paired-samples t-test via SPSS. Then, the qualitative data were analyzed using content analysis. The results of the quantitative data revealed that compulsory English preparatory program improved students' English self-efficacy significantly. Also, quantitative findings were supported strongly by the results of the qualitative data analysis. The results of the study indicated the positive effect of compulsory English preparatory program in enhancing students' English self-efficacy.

Keywords: *English self-efficacy perception, compulsory English preparatory program, language education.*

¹ Dr. Öğr.Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, obalci@konya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5974-4387>.

Giriş

1959-1990 yılları arasındaki sosyal psikoloji döneminde hız kazanmaya başlayan ikinci/yabancı dil motivasyon araştırmaları 1990'lı yıllardan itibaren eğitim psikolojisi alanındaki bilişsel kuramların etkisine girmiş, bireylerin kendi yetenekleri ile ilgili algıları ve geçmiş yaşantılarının motivasyonun önemli unsurlarından olduğu konusundaki tartışmalar alan yazında gün yüzüne çıkmış ve motivasyonun bilişsel bir unsuru olarak tanımlanan öz-yeterlik bu dönemde araştırmacılar arasında büyük ilgi görmeye başlamıştır (Mills vd., 2007). Dörnyei (1994) ikinci dile yönelik motivasyon ile ilgili bir çerçeve oluşturmuş ve motivasyonun bileşenlerini dil düzeyi, öğrenen düzeyi ve öğrenme durumu düzeyi olmak üzere üç temel boyut kapsamında sınıflandırmıştır. Bu yapıya göre öz-yeterlik algısı, ikinci dil motivasyonunun öğrenen düzeyi altında bulunan öz-güven bileşenine ait bir unsurdur. Öz-yeterlik algısı, dil öğrenme sürecinde öğrenenin dilsel gelişimi açısından büyük önem taşıyan dil öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyen unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Oxford & Shearin, 1994). Ayrıca, öz-yeterlik algısının dil öğrenme sürecinde performansı ve ikinci dil öğrenmeye yönelik öğrenen motivasyonunu önemli düzeyde etkilediği alan yazında belirtilmektedir (Dörnyei, 1994; Hsieh & Schallert, 2008; Oxford & Shearin, 1994). Tremblay ve Gardner (1995) tarafından oluşturulan motivasyon modelinde öz-yeterlik algısının dile yönelik tutumdan etkilendiği ve güdüsel davranışlar üzerinde doğrudan etkiye neden olduğu gösterilmiştir. Modele göre öz-yeterlik algısı ile başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamakta, öz-yeterlik algısının güdüsel davranışlar yoluyla dolaylı olarak başarı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Öz-yeterlik algısının motivasyon, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve performans üzerindeki bu önemli etkileri göz önünde bulundurulduğunda dil öğrenme sürecinde önemle dikkate alınması gereken unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Dörnyei (1994) tarafından da ifade edildiği üzere ikinci bir dilin öğrenilmesi günlük hayattaki yeni bir bilgi veya becerinin öğrenilmesinden çok daha karmaşık bir süreçtir. Başka bir deyişle ikinci bir dilin öğrenimi eğitim psikolojisi alanında çoğunlukla öğrenmeyle ilişkilendirilen çevresel ve bilişsel unsurlar yanında kişilik özellikleri ve sosyal unsurların da önem taşıdığı karmaşık bir süreci temsil etmektedir. Hsieh ve Schallert'e göre (2008) öğrenciler diğer konu alanlarına göre dil öğrenimine yönelik olarak birbirinden çok farklı öz-yeterlik algılarına ve yüklemelere (attributions) sahip olabilmektedirler ve öğrenenler arasındaki bu farklılıklar dil öğrenme sürecinde öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde farklı şekillerde etkiye neden olmaktadır. Benzer şekilde Rossiter (2003) öz-yeterlik algısının başarılı dil öğrenme sürecinin sağlanması açısından önemini belirterek dil sınıflarında

öz-yeterlik algısının iyileştirilmesinin performans üzerinde olumlu etkiye neden olacağını vurgulamaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında öne çıkan kavramlardan biri olan öz-yeterlik algısı Bandura (1995) tarafından “bireyin gelecekte karşılaşacağı durumların üstesinden gelebilmek için gerekli olan davranış biçimlerini düzenleme ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” (s. 2) şeklinde tanımlanmaktadır. Dörnyei (1994) öz-yeterliği “bireyin belli bir eylemi yerine getirme konusunda kendi yetenekleri ile ilgili hükmü” (s. 277) olarak tanımlamaktadır. Bandura (1993), öz-yeterlik algısının bireylerin duyguları, düşünceleri, motivasyon ve davranışları üzerinde bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim yapma süreçleri olarak adlandırılan dört temel süreç yoluyla önemli etkilere neden olduğunu ifade etmektedir.

Öz-yeterlik algısının akademik başarı ve performans üzerindeki önemli etkisi araştırmalarda belirtilmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Margolis & McCabe, 2004; Mills, Pajares & Herron, 2006; Mills, Pajares & Herron, 2007; Pintrich & De Groot, 1990). Bandura’ya (1993) göre öz-yeterlik algısı kişisel iradenin ana mekanizmalarından biridir ve bu anlamda akademik gelişime anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır. Araştırmacıya göre öz-yeterlik algısının akademik gelişime olan katkısı üç temel yolla sağlanmaktadır. Bu yollar öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve farklı derslerde başarılı olabilmeye yönelik kendilerine olan inançları, öğretmenlerin güdüleme ve öğrenmeyi destekleme konusundaki öz-yeterlik algıları ile genel olarak öğretim personelinin ortak eğitsel yeterlikleri konusundaki inançları olarak sıralanmaktadır.

Dil eğitiminin bütün dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim-öğretim çevrelerinde önemini koruyan bir konu olmasının yanında akademik camiada güncelliğini devam ettiren ve eğitimin tartışmalara konu olan bir unsuru olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yürütülen araştırmalarda Türkiye’de dil eğitimi konusunda geçmişten günümüze süregelen sıkıntıların dile getirildiği görülmektedir (Aktaş, 2005; British Council & TEPAV, 2014; British Council & TEPAV, 2015; Koru & Åkesson, 2011). İngilizcenin bir iletişim aracı olarak öğrencilere kazandırılması yerine herhangi bir ders olarak dil bilgisi tabanlı ezberci bir yaklaşımla öğretilmesi, dil bilgisi tabanlı ders içi uygulamaların ağırlıklı olması sonucu öğrencilerin iletişim kurmayı öğrenememeleri, sınıf düzeninin sınıf içi iletişimi teşvik eden yapıda kullanılamaması, ders kitapları ve müfredatın öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmada yetersiz kalması, teftiş sistemindeki yetersizlikler ve sınıf düzeyinin ilerlemesine karşın aynı müfredatın kendisini tekrar etmesi öğrencilerin 1000 saati aşkın İngilizce ders almalarına karşın

liseden mezun olurken beklenen düzeyde İngilizce yeterlik seviyesine sahip olamamalarının nedenleri arasında gösterilmektedir (British Council & TEPAV, 2014). Benzer şekilde Aktaş (2005) dil eğitimindeki en önemli problemin iletişimsel yetinin kazandırılmasındaki sıkıntılardan kaynaklandığını belirtmektedir. Ancak ifade edilen bu sıkıntıların yanında Türkiye’de dil eğitimi alanında pek çok iyileştirme çalışmalarının da yürütüldüğüne şahit olmaktadır. Avrupa dil öğretim prensiplerinin benimsenmesiyle birlikte Türkiye’de dil öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı kapsamında dil yeterlik ölçütlerinin benimsenmesi (A1, A2, B1, B2, C1, C2), Avrupa Dil Portfolyosu, Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyanlar İçin Avrupa Portfolyosu ve Europass gibi uygulamaların yaygınlaştırılması çalışmaları gibi pek çok yeni yöntem ve uygulamalar gündeme gelmiştir (Mirici, 2015). Türkiye’de devlet okullarında yabancı dil özellikle de İngilizce eğitiminin durumunun saptanması amacıyla British Council ve TEPAV ortaklığında yürütülen araştırma raporunda ifade edildiği gibi Fatih Projesi ile on iki yıllık zorunlu eğitim sürecinin (4+4+4) hayata geçirilmesi ve İngilizce eğitiminin 2. sınıf gibi erken bir dönemden başlatılması Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitiminin düzenlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi açısından uygulanan kapsamlı bir eğitim reformunun göstergeleridir (British Council & TEPAV, 2014). Ayrıca yenilenen ilköğretim İngilizce Dersi (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2018a) ve Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı’nın (MEB, 2018b) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’nın (ADOÇP) tanımlayıcı ve pedagojik ilkeleri ile İletişimsel Yaklaşım temel alınarak tasarlanması iyileştirme çalışmalarının göstergeleridir.

Türkiye’de çok sayıda üniversitenin eğitim dili İngilizce olmasının yanında eğitim dili İngilizce olan üniversitelere talebin her geçen gün arttığı bilinmektedir (Kırkgöz, 2005). İngilizce eğitim veren bu üniversiteler İngilizce seviyesi istenen düzeyin altında olan öğrencilere bir yıllık yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi vermektedirler (Kırkgöz, 2007). Türkiye’de öğretim dili İngilizce olan bütün özel üniversiteler ve bazı devlet üniversitelerindeki bu yoğunlaştırılmış dil eğitimi hazırlık programı veya hazırlık sınıfı olarak adlandırılmaktadır (Coşkun, 2013; Çetinavcı & Topkaya, 2012). Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı (YKB)’nin 29662 sayılı ve 23 Mart 2016 tarihli Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’ine göre öğretim dilinin tamamen (programın öğretim müfredatının tamamının yabancı dilde verildiği eğitim) veya kısmen (programda verilen derslerin toplam kredisinin en az %30’unun yabancı dilde verildiği eğitim) yabancı dil olduğu programlarda öğrenciler bölümlerine başlamadan önce zorunlu hazırlık sınıflarına devam etmek zorundadırlar. Ayrıca öğretim dili tamamen Türkçe olan

programlara kayıt yaptırmış öğrenciler ilk yarıyıldan önce kendi talepleri doğrultusunda isteğe bağlı hazırlık eğitimi alabilmektedirler. İlgili yönetmelikte yabancı dille öğretimin amacı ise “ön lisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır” şeklinde ifade edilmektedir (YKB, 2016). İngilizce hazırlık programları kapsamında dinlediğini anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ile dil bilgisi ve kelime öğretimi hedeflenmektedir. Bu amaçla hazırlık programlarında her beceri için ayrı dersler verilerek veya bazı derslerin birleştirilmesi yoluyla (dinleme-konuşma) dil eğitimi sürdürülmektedir (Çetinavcı ve Topkaya, 2012). Bu araştırmanın gerçekleştirildiği Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu gibi bu becerilerin tek bir temel ders (main course) kapsamında sunulması yoluyla bütüncül bir anlayışla dil eğitimi veren ve ihtiyaçlar dâhilinde beceri derslerini programa ekleyen hazırlık programları da mevcuttur.

Alan yazında Türkiye’de üniversite hazırlık programlarının etkililiğini konu alan araştırmalar bulunmasına rağmen (Coşkun, 2013; Gerede, 2005; Kırkgöz, 2009; Mede & Uygun, 2014; Özkanal & Hakan, 2010), araştırmacının bilgisi dâhilinde, üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık programının üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılammıştır. Sadece Hancı Yanar (2008) tarafından lise düzeyinde hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları ve İngilizceye yönelik tutumlarının incelendiği benzer bir araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda hazırlık eğitimi alan lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarının hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarından daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. İkinci/yabancı dil alanında öz-yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik algısının genelde farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Kim ve Cha (2017) tarafından yürütülen araştırmada yurt dışı deneyimi ve İngilizce yeterlik düzeyinin öz-yeterlik algısı ile ilişkisi gösterilmektedir. Öz-değerlendirme uygulamalarının yabancı dil öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda (Alishah & Dolmaci, 2013; Baleghizadeh & Masoun, 2013) öz-değerlendirme uygulamalarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirdiği rapor edilmiştir. Kanadlı ve Bağçeci (2015) İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin algıladıkları öz-yeterlik ile öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Aydın vd. (2009), yaptıkları araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin dil sınıflarında duyuşsal alana önem verdikleri sonucuna ulaşmışlar ve öğrenme ortamında duyuşsal alanın ele alınamamasındaki unsurlardan bazılarını okul ortamı, öğrenciler, öğretmen ve çevre kaynaklı etkenler olarak açıklamışlardır. Genç, Kuluşaklı ve Aydın

(2016) yürüttükleri araştırma sonunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerin orta düzeyde İngilizce öz-yeterlik algısına sahip oldukları ve öğrencilerin yabancı dil inançlarının İngilizce öz-yeterlik algılarından etkilendiği yönünde sonuç bildirmektedirler. Benzer şekilde Şener ve Erol (2017) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik orta düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğunu, kız öğrencilerin öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ve öz-yeterlik algısı ile motivasyon yönelimleri arasında pozitif ilişkiler bulunduğunu bildirmişlerdir.

Öz-yeterlik ve kaygı arasındaki ilişkinin sıklıkla araştırılan bir konu olduğu görülmektedir. Çubukçu (2008) dil öğrenmeye yönelik kaygı ile öz-yeterlik algısı arasında anlamlı ilişki olmadığı yönünde sonuç bildirmektedir. Cheng (2001) tarafından yapılan çalışmada ikinci dil kaygısı ile ikinci dile yönelik öz-yeterlik inancı ve dil öğrenmede üstün yetenekli olma inancı arasında önemli ilişkiler rapor edilmiştir. İngilizce dersine yönelik kaygı ile İngilizce öğrenme öz-yeterliği arasında negatif yönde güçlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öz-yeterliğin öğrenenlerin ikinci dil kaygı seviyeleri üzerinde etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde İngilizce ders kaygılarının yüksek olduğu bildirilmektedir. Woodrow (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yazma kaygısı ile yazmaya yönelik öz-yeterlik algısı arasında güçlü ve negatif bir ilişki olduğu ve yazma kaygısı ile yazma başarısı arasında öz-yeterlik algısı aracılığı ile bir ilişkinin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır.

İkinci/yabancı dil öz-yeterlik algısının başarı ile ilişkisine odaklanan çok sayıda araştırma vardır. Şanlı (2016) yürüttüğü araştırma sonunda öz-yeterlik algısının üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hsieh ve Schallert (2008) tarafından yürütülen çalışmada öz-yeterlik algısının yabancı dil dersinde başarının en güçlü yordayıcısı olduğu rapor edilmektedir. Altun ve Aykaç (2009) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmanın sonucunda öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının İngilizce performansları üzerinde anlamlı düzeyde etkiye neden olduğu bildirilmektedir. Mills vd. (2007) öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterlik algısının orta düzey Fransızca dersinde başarının en önemli yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca üst bilişsel stratejileri etkili bir şekilde kullandığı yönünde algıya sahip olan öğrenenlerin akademik başarılarının daha yüksek olma eğiliminde olduğu bildirilmektedir. Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) tarafından yürütülen çalışmada Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin

yüksek olduğu ve İngilizce seviye grupları arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ghorbandordinejad ve Afshar (2017) lise öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile yabancı dil olarak İngilizce başarıları arasında pozitif yönde güçlü ilişki tespit etmişlerdir. Rahemi (2007) beşerî bilimler alanında eğitim gören öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öz-yeterlik algılarının çok düşük olduğu ve yabancı dil olarak İngilizce başarıları ile İngilizce öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönde güçlü ilişki tespit etmiştir.

Dil öğrenme stratejileri, alan yazında öz-yeterlik algısı ile ilişkili olarak araştırılan diğer bir değişkendir. Gahungu (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz-yeterlik algısı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve dil yeteneği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu rapor edilmiş ve dil öğrenme stratejileri kullanımının artırılmasının öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve dil yetenekleri üzerinde olumlu gelişime neden olduğu bildirilmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesinin dil yeteneklerinin gelişimine yardımcı olacağını ifade etmektedir. Wong (2005) öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri ve dil öz-yeterlik algıları arasında anlamlı pozitif ilişki tespit etmiştir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının düşük öz-yeterlik algısına sahip olanlara göre daha çok sayıda ve sıklıkta dil öğrenme stratejisi kullandıkları belirtilmiştir. Yang ve Wang (2015) strateji eğitimi sonrasında dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik algısı arasında olumlu ilişkinin arttığı yönünde sonuç bildirmektedirler.

Alan yazında öz-yeterlik algısının spesifik olarak dil becerileri ile ilişkilendirildiği araştırmalar bulunmaktadır. Ghonsooly ve Elahi (2010) tarafından yürütülen çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin İngilizce okuduğunu anlamaya yönelik öz-yeterlik algıları ile okuma kaygıları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki olduğu ve güçlü öz-yeterlik algısına sahip bireylerin zayıf öz-yeterlik algısına sahip bireylere göre okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar öz-yeterlik algısının güçlendirilmesi yoluyla İngilizce öğrenenlerin okuma kaygılarının azaltılabileceğini belirtmektedirler. Balcı (2017) öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve İngilizceye yönelik öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiye neden olduğu ve İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarıları arasında orta kuvvette anlamlı pozitif ilişki olduğu yönünde sonuç bildirmiştir. Graham (2011) yaptığı çalışmada öz-yeterlik algısının ikinci dilde etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahip olduğunu ve dinleme stratejileri öğretiminin öz-yeterlik algısını artırdığını vurgulamaktadır. Mills vd. (2006) yabancı dil olarak Fransızca okuma

öz-yeterliği ile okuma yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ve dinleme öz-yeterliği ile dinleme yeterliği arasında sadece bayanlar için pozitif yönde ilişki olduğuna dair sonuç bildirmektedir. Rahimi ve Abedini (2009) yabancı dil olarak İngilizce dinlediğini anlama öz-yeterlik algısı ile dinleme yeterliği arasında pozitif yönde güçlü ilişki tespit etmişlerdir.

Motivasyonun bilişsel bir bileşeni olan öz-yeterlik algısı (Dörnyei, 1994), dil sınıflarında performans açısından hayati önem taşımaya rağmen ikinci dil sınıflarında çok sayıda öğrencinin öncül bir öz-yeterlik algısına sahip olmadığı ve adeta bir “kaybolmuşluk duygusu” içerisinde olduğu belirtilmektedir (Oxford & Shearin, 1994, s. 21). Ayrıca Bandura (1993), bireysel başarıların bireysel beceriler yanında bu becerileri iyi bir şekilde kullanabilmek için güçlü bir öz-yeterlik inancı gerektirdiğini ve bireyin öz-yeterlik algısındaki değişikliklerin performans üzerinde de değişikliğe neden olabileceğini belirtmektedir. Bunun yanında, araştırmalarda (Alivernini & Lucidi, 2011; Bandura, 1993; Schunk & Pajares, 2001) öz-yeterlik algısının motivasyon ve performans üzerinde önemli etkisi açıkça gösterilmektedir. Yukarıda açıklanan alan yazın dikkate alınarak öz-yeterlik algısının dil sınıflarında performans açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca alan yazında öz-yeterlik algısının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrenme ortamlarında performans üzerindeki etkisine rağmen diğer bilişsel ve duyuşsal değişkenlere göre üstünde en az durulan değişkenlerden biri olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Gahungu, 2009; Hsieh & Schallert, 2008; Jabbarifar, 2011; Mikulecky, Llyod & Huang, 1996; Mills vd., 2006; Woodrow, 2011) ve bu nedenle dil eğitimi alanında araştırmaya gereksinim duyulan bir konu olduğu söylenebilir. Buna göre üniversite düzeyindeki tek yoğunlaştırılmış dil eğitim programı olan hazırlık eğitiminin (Coşkun, 2013) istenen başarıya ulaşması göz önünde bulundurulduğunda, sunulan bilişsel öğretim faaliyetleri yanında performans ve akademik başarı üzerinde etkisi bilinen ve öğrenmeyi etkileyen önemli duyuşsal öğrenen özelliklerinden olan öz-yeterlik algısının güçlendirilmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı zorunlu İngilizce hazırlık programının yabancı dil olarak İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısını geliştirmedeki rolü bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırmada zorunlu İngilizce hazırlık programının yabancı dil olarak İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacının yerine getirilebilmesi için bir hipotez ve bir araştırma sorusu oluşturulmuştur.

H1: Zorunlu İngilizce hazırlık programı, öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algılarını güçlendirir.

AS1: Öğrencilerin zorunlu İngilizce hazırlık programının İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi konusundaki düşünceleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı açıklayıcı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı karma araştırma deseninde öncelikle nicel veriler toplanır. Nicel verilerle elde edilen sonuçların daha ayrıntılı hale getirilmesi amacıyla nitel veriler toplanır. Nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir (Fraenkel vd., 2012, s. 560). Bu araştırmada öncelikle hazırlık programının öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenebilmesi amacıyla hazırlık programı başlangıcında ve akademik yıl sonunda olmak üzere öz-yeterlik algı ölçeği kullanılarak öğrencilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ölçülmüş ve analiz edilmiştir. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Kolb (2012) görüşme sürecinin araştırmacıya diğer bireylerin bakış açısı ilgili ve çok miktarda veri sağlaması açısından fayda sağladığını belirtmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutuna toplam 30 (16 erkek, 14 kız öğrenci) hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin tamamı gönüllü olarak nitel boyutuna da katılmışlardır. Dolayısıyla nitel boyut kapsamında nicel verilerin toplandığı öğrencilerin tamamı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler üniversitede endüstri mühendisliği, sivil havacılık, uçak mühendisliği ve uluslararası ilişkiler bölümlerine kayıtlı zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileridir. Katılımcıların bir kısmı akademik yıl başındaki yeterlik sınavına girerek başarılı olamayan, bir kısmı da İngilizce yeterlik seviyesi düşük olduğu için sınava girmeyi tercih etmeyen öğrencilerdir. Dolayısıyla katılımcıların İngilizce yeterlik düzeylerinin hazırlık sınıfı sonunda öğrencilerin ulaşması beklenen B1+ seviyesinin altında olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 18.63 ± 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama araçları

Nicel verilerin toplanabilmesi için Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, lise öğrencilerinin İngilizcede dört temel dil

becerisine yönelik (okuma, konuşma, yazma, dinleme) öz-yeterlik algısının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek beşli Likert tipinde ve toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilecek yüksek puan, İngilizcede yüksek öz-yeterlik inancının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin okuma alt boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92, yazma alt boyutu için 0.88, dinleme alt boyutu için 0.93, konuşma alt boyutu için 0.92 ve ölçeğin tümü için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıfları için geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla Karafil ve Arı (2016) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df= 2.382$, GFI= 0.85, AGFI= 0.83, RMSEA= 0.05 olarak ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları okuma alt boyutu için 0.86, yazma alt boyutu için 0.86, dinleme alt boyutu için 0.91, konuşma alt boyutu için 0.90 ve ölçeğin tümü için 0.95 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları okuma alt boyutu için ön test 0.88 ve son test 0.89, yazma alt boyutu için ön test 0.90 ve son test 0.86, dinleme alt boyutu için ön test 0.85 ve son test 0.89, konuşma alt boyutu için ön test 0.76 son test 0.88 ve ölçeğin tümü için ön test 0.94 ve son test 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu Yıldırım ve Şimşek (2008, ss. 128-138) tarafından belirtilen hususlar dikkate alınarak geliştirilip uygulanmıştır. Hazırlan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısında azaltma yoluna gidilmiş ve bazı soruların ifade şekillerinde düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki sorunların anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi ve yaşanabilecek aksaklıkların tespit edilebilmesi amacıyla araştırmanın çalışma grubunda yer almayan gönüllü toplam 3 zorunlu İngilizce hazırlık öğrencisiyle ön deneme görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerde soruların anlaşılması ve görüşme süreci ile ilgili herhangi bir aksaklık yaşanmadığından görüşme formunun bu şekliyle kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin zorunlu İngilizce hazırlık programının genel olarak İngilizceye yönelik ve dört temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi konusundaki algılarının belirlenebilmesi amacıyla toplam 5 soru yer almaktadır. Araştırmanın nitel kısmında geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 265) tarafından belirtilen stratejiler esas alınmıştır. İnanırcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplamaya özen gösterme, uzman görüşü ve katılımcı teyidi stratejilerinden faydalanılmıştır. Buna göre araştırmacı akademik yıl süresince öğrencilere ders vermek suretiyle uzun süreli etkileşim içinde olma imkânı bulmuştur. Toplanan verilerin araştırma sorusuna yanıt vermedeki yeterliği araştırmacı

tarafından sürekli denetlenmiş ve verilerin toplanması, analizi ve sonuçların yazımına kadar süreç boyunca uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun dışında her bir katılımcı ile yapılan görüşmenin sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyip katılımcının verilerin doğruluğu konusunda teyidini almıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla verilerin doğrudan alıntılara sıkça başvurularak olduğu gibi ayrıntılı bir biçimde betimlenmesine ve araştırmanın her sürecinin ayrıntılı bir şekilde açıklanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca katılımcılarla uzun süre etkileşimde bulunma imkânının elde edilmesi ve görüşmelerde araştırmacı etkisini en aza indirmek için araştırmacının haftada 15 ders saati İngilizce hazırlık dersi verdiği zorunlu hazırlık grubunun araştırmaya dâhil edilmesi yoluyla amaçlı örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Tutarlılığın sağlanması amacıyla araştırma sürecinin her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Teyit edilebilirliğin sağlanması için ham veriler, kodlar, tema ve alt temaların sonuçlarla uygunluğunun denetlenebilmesi amacıyla uzman tarafından teyit incelemesi stratejisine başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler 2015-2016 akademik yılında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrenciler araştırma konusunda bilgilendirilmiş, görüşmelerin kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı özellikle belirtilmiş ve katılımın gönüllülük ve gizlilik esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Öncelikle İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği kullanılarak öğrencilerin akademik yıl başında (Ekim 2015) İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek akademik yıl sonunda (Mayıs 2016) tekrar uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanarak analizinin yapılmasından sonra Mayıs ayı içerisinde öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplandıktan sonra ön-test ve son-testlerde puan değişimlerinin önemliliği bağımlı gruplarda t testi ile analiz edilmiştir. İstatistik analizler SPSS 16 paket programı ile yapılmış ve 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen verilerin azaltılması, sergilenmesi ve sonuç çıkarma olarak belirtilen genel bakış açısı temel alınmış ve veriler araştırmacı tarafından Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ayrıntı şekilde açıklanmış olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle nitel veriler kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve ham veriler araştırmacı

tarafından tekrar tekrar dinlenmek suretiyle kontrol edilmiştir. Daha sonra ham veriler araştırmacı tarafından defalarca okunmuş ve kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler isimlendirilerek kodlanmıştır. Veriler araştırma sorusu ve görüşme soruları esas alınarak önceden belirlenen temalar doğrultusunda genel bir çerçeve içinde kodlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 232). Verilerin analizi sonucunda bu ana temalar altında yer alan alt tema ve kodlar belirlenmiştir. Verilerin kodlanarak analizi sürecinde ortaya çıkan kodların temalara uygunluğu ve veri setini yansıtırma düzeyi konusunda uzman görüşü alınmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra tematik kodlama yoluyla birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek önceden belirlenen temalar altında birleştirilmiştir. Verilerin elde edilmiş olan kod ve temalara göre düzenlenmesinden sonra frekans ve yüzdeleri içeren tablolar oluşturulmuş ve sonuçlar araştırmacı tarafından tablolar altında sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma Hipotezine Yönelik Bulgular

Araştırma hipotezinin test edilmesi amacıyla İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği akademik yıl başında ve sonunda olmak üzere ön test ve son test olarak iki defa uygulanmış ve öğrencilerin öz-yeterlik algılarındaki gelişim bağımlı gruplarda t testi ile analiz edilmiştir. T testi sonuçları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Karşılaştırması

Değişkenler	Ön test		Son test		t
	Ort	± SS	Ort	± SS	
Okuma	24.47	± 5.48	29.13	± 4.80	-5.06*
Yazma	27.47	± 7.11	34.50	± 5.57	-6.15*
Dinleme	29.77	± 6.27	35.77	± 5.53	-6.77*
Konuşma	17.17	± 3.57	22.70	± 3.91	-7.8*
Toplam öz-yeterlik	98.87	± 18.70	122.10	± 18.03	-7.97*

*p<0.05; ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında önemli farklılık; Ort±SS; Ortalama±Standart Sapma

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların okuma, yazma, dinleme, konuşma ve toplam İngilizce öz-yeterlilik algı puan ortalamalarının akademik yıl sonunda akademik yıl başına göre önemli düzeyde arttığı görülmektedir (p<0.05). Ayrıca akademik yıl başında ve sonunda benzer şekilde katılımcıların en yüksek öz-yeterlilik algı puanlarının dinleme becerisi alt boyutuna ait olduğu (ön test 29.77 ve son test 35.77) ve bunu sırasıyla yazma (ön test 27.47 ve son test 34.50), okuma (ön test 24.47 ve son test

29.13) ve konuşma (ön test 17.17 ve son test 22.70) alt boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların dil becerilerine yönelik öz-yeterlik algı puanlarındaki en yüksek artışın ise konuşma becerisi öz-yeterlik algı puanında olduğu ve bunu sırasıyla yazma, dinleme ve okuma becerisi öz-yeterlik algı puanlarının izlediği görülmektedir. Başka bir deyişle alt boyutlar açısından konuşma becerisinin akademik yıl başında ve sonunda diğer alt boyutlara göre en düşük öz-yeterlik algı puanına sahip olmasına rağmen en yüksek artışın (%32) yine konuşma alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında yazma alt boyutu puanlarında %26, dinlemede %20 ve okumada %19'luk artış meydana geldiği tespit edilmiştir.

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi ile ilgili algılarının ortaya çıkarılması amacıyla oluşturulan araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için nicel verilerin toplanarak analizinden sonra öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşmeye katılan öğrenciler Ö1, Ö2 (Öğrenci 1, Öğrenci 2) ve erkek öğrenciler E, kız öğrenciler ise K şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın amacı ve araştırma sorusu dikkate alınarak belirlenen genel temalar şöyledir: I. Zorunlu İngilizce hazırlık programının genel olarak İngilizce öz-yeterlik algısına etkisi, II. Zorunlu İngilizce hazırlık programının İngilizce okuduğunu anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algısına etkisi, III. Zorunlu İngilizce hazırlık programının İngilizce konuşma becerisine yönelik öz-yeterlik algısına etkisi, IV. Zorunlu İngilizce hazırlık programının İngilizce yazma becerisine yönelik öz-yeterlik algısına etkisi, V. Zorunlu İngilizce hazırlık programının İngilizce dinleme becerisine yönelik öz-yeterlik algısına etkisi. Görüşme verilerinin analiziyle elde edilen bulgular temalar altında doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sunulmuştur. Zorunlu hazırlık programının öğrencilerin genel olarak İngilizce öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenebilmesi için öğrencilere “Hazırlık sınıfının İngilizceyi verimli ve etkili bir şekilde kullanabilmendeki etkisi ile ilgili düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2.

Hazırlık Programının Genel İngilizce Öz-Yeterlik Algısına Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Hazırlığın genel İngilizce öz-yeterlik algısına etkisi	f	%	Katılımcılar
Hazırlık sınıfının İngilizcemini geliştirdiğine inanıyorum.	22	74	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21,26,28,29
Lisede İngilizce temelim olmadığından hazırlık çok faydalı oldu.	5	17	1,7,26,27,28
İngilizce konusunda kendime güvenim geldi.	2	7	5,9
Akademik İngilizcemini geliştirdim.	1	3	10
Hocaların katkısı olduğuna inanıyorum.	5	17	2,4,5,9,17
Yabancı hocamızın olması öğrenmemi olumlu etkiledi.	2	7	4,22
İngilizcemin kısmen geliştiğini düşünüyorum.	4	13	22,24,25,27
İngilizcemin gelişmediğini düşünüyorum.	4	13	2,14,23,30
Yeterince emek sarf etmediğim için gelişmedi.	4	13	2,14,23,27
Okuldan kaynaklanan sebepler (sistem, kitap, sınıfların fiziki şartları) nedeniyle gelişmedi.	2	7	2,30
Dersler gramer odaklı olduğu için gelişmedi.	2	7	22,30
Seviye grupları olmadığı için gelişmedi.	2	7	2,24
Hocalar yeterince emek sarf etmediği için gelişmedi.	1	3	23

Tablo 2 incelendiğinde 22 öğrencinin (%74) zorunlu İngilizce hazırlık programının genel olarak İngilizce yeterlik düzeylerini geliştirdiği düşüncesinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 5'i (%17) lisede İngilizce temelleri olmadığından gördükleri hazırlık eğitiminin İngilizce açısından çok faydalı olduğunu, 2 öğrenci (%7) hazırlık eğitimi sayesinde İngilizce konusunda kendilerine güvenlerinin geldiğini ve bir öğrenci (%3) akademik İngilizcesinin geliştiğini ifade ederek hazırlık eğitiminin genel İngilizcelerini geliştirdiğine dair inançlarını destekleyen fikirler beyan etmişlerdir. Öğrencilerin 5'i (%17) hazırlığın İngilizcilerinin gelişimindeki olumlu etkisini genel olarak hocaların katkısı ile açıklarken 2 öğrenci de (%7) yabancı hocaların ders vermesi ile açıklamaktadırlar. Örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şimdi öncelikle konuşma pratikleri ana dili İngilizce olan bir hocayla bizim etkinlik yapabilmemiz ya da konuşabilmemiz o güzel oluyor. Yani sonuçta ana dili İngilizce olmayanlar biraz telaffuzları farklı oluyor farklılık gösteriyor yani biz de karar veremiyoruz hangisi doğrudur falan diye. Sonra böyle atasözüdür deyimdir falan onları da bilen birinden öğrenmek güzel oluyor. Yani sonuçta tabi ki geliştirdi. Kendi başına da İngilizce öğrenmek istesen bir hedef koyarsın kendine. Dersin ki günde 10 dakika İngilizce mutlaka çalışacağım ama o bir öğretmen gözetiminde olmayınca birisi kontrol etmeyince hem hatalarını göremiyorsun hem de seni zorlamıyor yani yapman gerekenleri anlamıyorsun ama belli bir saatte hocan sana ödev verdiği zaman farklı bir sorumluluk hissediyorsun. Bu da biraz tetikliyor bizi.” (Ö4, K)

“Şey hocam bence baya etkisi oldu. Ben hazırlığa ilk başladığımda daha am/is/are bile bilmiyordum. Ama başladıktan sonra çok çok şey kattı. Hani mesela eskiden sürekli yabancılık çekiyordum, arkadaşlarımda filan biraz vardı İngilizce. Şimdi kendime özgüvenim falan geldi, konuşmaya falan başladım artık. Hani bayağı bir etkisi oldu bana. İyi ki de okumuşum hazırlık diyorum. İlk önce hani biraz tereddütle başladım hani hazırlık okumak istemedim yani ama şimdi hocalardaki ilgiyi de görünce bize karşı daha çok merak oldu bende. Yani çok geliştirdim İngilizcem kendimi çok geliştirmiş hissediyorum.” (Ö5, K)

“Yani önceden ben İngilizceyi hiç bilmiyordum. Biliyordum ama çok az yani. Buraya geldim, okudum, çalıştım, çok iyi öğrendim yani. Çok faydası oldu bana. Ben mesela şu an çok iyi konuşabiliyorum İngilizce hocalarıyla. İyi anlaşabiliyorum. İstedikimi söyleyebiliyorum İngilizce olarak. Yani okumamı da geliştirdim çok kelime ezberledim yani. Şu an çok iyi gelişti yani kendime güveniyorum İngilizce konusunda. Hocalarım sayesinde tabi.” (Ö9, E)

“Bence etkisi çok büyük oldu çünkü bir yıl ara vermiştim eğitimime. Dershanede hazırlık yaptım. O ara İngilizceyi çok unutmuşum. Bölümüm de %100 İngilizce. Hazırlık sınıfının bana katkısı çok oldu İngilizcem geliştirmemde.” (Ö18, K)

“Buraya geldiğimde İngilizcem bayağı kötüydü. Yani lise temelim yoktu. Ama buraya geldikten sonra gramer konusunda, konuşma konusunda daha iyi olduğuma inanıyorum. Kendimi daha iyi anlatabildiğimi hissediyorum. Hem kelime olsun hem gramer bilgim daha çok gelişti. Senenin başında ben sıfırdım diyebilirim ama şu an bir yurt dışına gitsem kendimi ifade edebilirim. Sözlü olarak, yazılı olarak kendimi ifade edebilirim. Bu yüzden bence diğer okullara göre de daha iyi yani diğer üniversitelere kıyaslarsam arkadaşlarımı görüyorum daha iyi olduğunu söyleyebilirim.” (Ö26, E)

“Şimdi şöyle bir şey hocam sene başında ben geldiğimde lisede de çok fazla bir eğitim almadım iki sene de hocamız yoktu ataması gelmemişti İngilizce görmemiştik. Buraya geldiğimde sıfırdım. Yıl sonuna geldiğimizde en azından dinlediğim şarkıları olsun dinlemeler olsun onları anlayabiliyorum az çok da olsa. Kendimi ifade edebiliyorum. Okuduklarımı anlayabiliyorum. Hani bana katkısı fazla oldu. Eğleniyorum da anlamaya başlayınca bir şeyler yapmak da hoşuna gidiyor insanın. Yapabildiğini görüyor çünkü. Gerçekten İngilizce bilmeyen bir insanın hazırlık okuması gerekiyor. Çünkü ileriki hayatında çok büyük hayalleri varsa önce dil probleminin çözülmesi gerekiyor. Bu yüzden ben hazırlık eğitiminin iyi olduğunu düşünüyorum insan kendisi de biraz çabalarsa. Yani ders olarak değil notlar

olarak değil de daha çok kendini yetiştirme açısından çalışırsa yeterli olacağını düşünüyorum ben. Benim açımdan da iyi oldu.” (Ö28, E)

Öğrencilerin 4’ü (%13) zorunlu hazırlık programının İngilizcelerini kısmen geliştirdiğini ve 4 öğrenci de (%13) İngilizcelerini geliştirmedigine inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin 4’ü (%13) İngilizcilerinin gelişmediğine dair bu olumsuz inancı kendilerinin yeterince emek sarf etmemeleri şeklinde kendilerinden kaynaklanan nedenlere bağlarken, 2 öğrenci (%7) okuldan kaynaklanan sebepler (sistem, kitap, sınıfların fiziki şartları), 2 öğrenci (%7) derslerde öğretimin gereğinden çok gramer odaklı olması, 2 öğrenci (%7) seviye grupları olmadığı için her seviyeden öğrencinin aynı sınıfta öğrenim görmesi ve 1 öğrenci (%3) de hocaların yeterince emek vermemesi ile kendileri dışındaki nedenlere bağlamaktadırlar. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bence çok fazla bir aşırı bir katkısı olmadı ama en azından temel için belki de bizim fazla uğraşmadığımız için olabilir hani eğitim iyiydi ama belki biz fazla uğraşmadık.” (Ö14, E)

“Açıkçası çok verimli olduğunu düşünmüyorum ama etkisinin olduğunu inkâr edemem. Özellikle yabancı hocalarla konuşma bize deneyim oluyor güzel bir deneyim. Ya gramer açısından yeni şeyler de gördük hani inkâr edemiyorum ama bence konuşmayla dil gelişir hani gramer pek faydalı olduğunu zannetmiyorum.” (Ö22, E)

“Buraya ilk geldiğimde çok konuşsamam da yine İngilizcemin iyi olduğunu düşünüyorum. Sadece hani kategorilendirilmediğimiz için herkes aynı sınıftaydı. Mesela hiç konuşamayan veya hiçbir kelime okuyamayan arkadaşlarım da vardı. Onları yetersiz gördüğüm için söylemiyorum ama onlarla bize aynı eğitim verildiği için kendimi çok geliştiremediğimi düşünüyorum bu konuda. ...” (Ö24, K)

“Katkısı kesinlikle var çünkü bir yıl boyunca sürekli İngilizceyle uğraşıyoruz başka bir derdimiz yok. Ama ben çok üzerine düşmedim geçen seneden de kaldım geçen seneden tecrübem var. Dersleri büyük oranda gördüğüm için çok fazla önem vermedim. Bu yüzden bende çok büyük bir fark oluşturmadı ama yine de sürekli İngilizce olduğu için duyduğunu anlama veya konuşurken biraz daha geliştirdi tabi. Yani İngilizcenin gelişimine katkısı var ama oturup da biraz daha önemseyip çalışmak gerekiyor.” (Ö27, E)

“Ben pek bir etkisi olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Çünkü eğitim sistemi yine yanlış, normal lise düzeyindeki gibi kitaptan işleniyor falan ya. Sadece böyle konuşma çok az bir vakit gramer falan

verilmeli. Ondan sonra konuşurarak, yazarak daha çok gelişeceğine inanıyorum sunum falan yaptırarak çünkü ileride bunlar bize lazım olacak sadece. Yani hazırlığın pek bir etkisi olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Kendimin de çalışması lazım. Yazın bir şeyler yapmayı düşünüyorum, izleme olsun yazma olsun.” (Ö30, K)

Tablo 3.

Hazırlık Programının İngilizce Okuduğunu Anlama Öz-Yeterlik Algısına Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Hazırlığın okuduğunu anlama öz-yeterlik algısına etkisi	f	%	Katılımcılar
Okuma becerimin geliştiğine inanıyorum.	25	84	1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,24,27,28,30
Ders kitabında metinlerin çok olması okumamı geliştirdi.	5	17	13,14,15,24,28
Kelime bilgimin artması okumamı geliştirdi.	9	39	7,15,16,17,19,21,22,25,30
Okuma becerimin kısmen geliştiğine inanıyorum.	4	13	8,22,25,26
Okuma becerimin gelişmediğine inanıyorum.	1	3	29

Zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenebilmesi için öğrencilere “Hazırlık sınıfının İngilizce okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasındaki etkisi konusundaki düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde 25 öğrencinin (%84) zorunlu hazırlık eğitiminin İngilizce okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin 5’inin (%17) okuduğunu anlama becerisindeki bu gelişimi ders kitabında metinlerin çok olması ile ilişkilendirdiği, 9 öğrencinin ise (%39) hazırlık eğitimi sayesinde artan kelime bilgilerinin okuma becerilerini geliştirdiği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin 4’ünün ise (%13) okuduğunu anlama becerilerinin kısmen geliştiği görüşüne sahip olduğu ve sadece 1 öğrencinin (%3) hazırlık programının okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeği görüşüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okuma becerisinde şu şekilde. Eskiden evet İngilizce kitaplar alıp okuyordum ama hani dediğim gibi yeterli düzeyde bir İngilizcem olmadığı için hem gramer açısından hem kelime açısından daha düşük seviyedeki kitaplar okuyorken şimdi seviye olarak daha fazla, daha zor, daha anlaşılması güç kitaplar okuduğumda fark ediyorum ki anlıyorum. Sınavlardaki readinglerde de o şekilde. Daha iyi anladığımı daha iyi çözebildiğimi fark ettim okumamda gelişme oldu.” (Ö1, K)

“Okuma becerisini çok fazla geliştirdi hocam. Eskiden mesela bilmediğimiz kelimeler olduğunda cümlelerin anlamını tahmin edemiyorduk. Ama şimdi paragrafın akışına göre hani kelimeyi bilmesek de bu cümlede bu deniliyordur gibi anlamını tahmin edebiliyoruz hocam.” (Ö11, E)

“Dediğim gibi kitapta birçok şey vardı okuma metni. Hem genel kültürümüz artmış oldu hem İngilizcemiz seviyemiz gelişmiş oldu. Kitapta çok fazla metin olması bizim yararımızdaydı.” (Ö13, E)

“Kitaplarda zaten baya vardı işte okuma parçası. O yüzden sınıfta zaten baya okuyorduk. Bayağı bir gelişti yani o yüzden. Kelime telaffuzları falan.” (Ö14, E)

“Kitabımız güzel bu konuda ciddi. Kitabın kelime listelerini de ben internetten indirerek onlara çalıştım. O yüzden okumamı geliştirdim çok kelime öğrendim geldiğimden beri. Kelime hazinem o kadar geniş değildi. Kelime hazinesini geliştirince zaten readingimi (okuma becerisi) de listeningimi (dinleme becerisi) de geliştirdim.” (Ö15, E)

“Çok fazla geliştiğini düşünüyorum ama şöyle bir şey var yine kelimeye bağlı diyeceğim. Her şeyi kelimeye bağlıyorum. Ne kadar çok kelime bilirim o kadar okumam iyi olur. Hazırlığın kelime açısından da bayağı bir etkisi var. Eskiye nazaran çok çok gelişim var. ...” (Ö19, K)

“Valla okuduğumuzu anlamayı tabi ki geliştiriyor ama ne kadar geliştiriyor o tartışılabilir. Tabi ki yeni kelimeler öğrendiğimiz için daha iyi anlayabiliyoruz ama bence daha etkili olabilirdi.” (Ö22, E)

“Okuduğumu anlamada biraz zorlandım, paragraf oluyordu ya vizelerde. Başlarda iyiydi ama sonlarda zorlandım. Niye böyle oldu anlamadım.” (Ö29, K)

Tablo 4.

Hazırlık Programının İngilizce Konuşma Öz-Yeterlik Algısına Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Hazırlığın konuşma öz-yeterlik algısına etkisi	f	%	Katılımcılar
Konuşmamı geliştirdiğine inanıyorum.	22	74	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,15,17,18,19,21,22,24,25,26,29
Yabancı hocalarımızın olması konuşmamı geliştirdi.	14	47	3,4,5,7,10,11,13,15,18,19,21,22,24,26
Konuşma kulübü konuşmamı geliştirdi.	4	13	10,15,21,24
Kitaptaki konuşma etkinlikleri faydalı oldu.	2	7	13,14
Konuşmamın kısmen geliştiğine inanıyorum.	4	13	12,16,28,30
Konuşmamın gelişmediğine inanıyorum.	4	13	2,20,23,27
Yeterince çaba sarf etmediğim için gelişmedi.	2	7	27,30
Özgüvenimin eksik olması olumsuz etkiledi.	2	7	2,24
Konuşma için ayrılan ders saati yeterli değil.	6	20	1,8,12,16,23,28
Grammer ağırlıklı ders işlenmesi olumsuz etkiledi.	1	3	1
Sınıfların kalabalık olması olumsuz etkiledi.	1	3	28

Zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenebilmesi için öğrencilere “Hazırlık sınıfının İngilizce konuşma becerisinin kazandırılmasındaki etkisi konusundaki düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4’e göre 22 öğrencinin (%74) hazırlık programının İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiği düşüncesine sahip

olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 14'ü (%47) yabancı hocalarının olmasının ve 4 öğrencinin (%13) yabancı hocaların katılımıyla gerçekleşen konuşma kulüplerinin olmasının konuşma becerilerinin gelişiminde büyük bir etken olduğu görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca 2 öğrencinin (%7) kitaptaki konuşma etkinliklerinin konuşmalarının gelişiminde önemli bir etken olarak belirttikleri görülmektedir. Örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kesinlikle bu da olumlu yani eskiden utanıyordum böyle konuşamıyordum falan ama şimdi mesela ... hocayla falan çok rahat bir şekilde konuşabiliyorum. Yani eskiden olduğundan daha rahat konuşabiliyorum çünkü yabancı da olduğu için o hiç utanmıyorum, çekinmiyorum. Düşündüğümü söylüyorum.” (Ö3, K)

“Fazlasıyla oldu özellikle de ... hoca (yabancı hoca) bana çok etkisi oldu İngilizce konuşma becerisi olarak. Aksanı çok düzgün olduğu için benim de aksanım olmaya başladı yavaş yavaş. Çok mutluyum yani iyi ki de okumuş diyorum hazırlık.” (Ö5, K)

“Yabancı öğretmenlerin birebir dersimize girmesinin çok faydasını gördüm bu sene. Çünkü mesela aksan olarak çok faydası olduğunu düşünüyorum. Bu sene hocalarımızda da farklı aksanlar duyduk. Speaking club (konuşma kulübü) sınıfları kurduk okuldan sonra ekstra olarak. Ve onlarda da normal hayattaki konuşma gibi devam ettik sohbet etmeye ve bunun da çok faydasını gördüm konuşma olarak.” (Ö10, E)

“Özellikle şu vizelerdeki speakingler (vize sınavı konuşma bölümü) falan onlara hazırlanırken kitaplardaki speaking çalışmalarını (konuşma etkinlikleri) da yapıyorduk sınıfta. Yani iyi oldu bayağı konuşmam.” (Ö14, E)

“O konuda da ... hocanın (Amerikalı hoca) yardımı olduğunu düşünüyorum speaking clublara (konuşma kulübü) da gittik. ... hoca da çok gerçekten konuşmamızla çok ilgilendi. Ben bildiğim kelimeleri bile daha verimli bir şekilde kullanma şansına sahip oldum hazırlıkta.” (Ö15, E)

“Konuşmamın fazla ilerlediğini söyleyemem. Çünkü haftada 5 saatimiz vardı o konuda. 5 saatte de 1 saat anca konuşuyorduk veya konuşmuyorduk, genelde speaking (konuşma) yerine kitaptan bir şeyler yapıyorduk. Hocam o konuda fazla ilerlediğimizi düşünmüyorum.” (Ö23, E)

Öğrencilerin 4'ü (%13) hazırlık programının İngilizce konuşma becerilerini kısmen geliştirdiği ve 4 öğrencinin de (%13) konuşma becerilerini geliştirmedeği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. 2

öğrencinin (%7) konuşma becerisinde istenen gelişimin olmamasını kendilerinin yeterince çaba sarf etmemeleri yönünde kendileriyle ilişkilendirdiği, yine 2 öğrencinin (%7) kendi özgüvenlerinin eksik olmasının konuşma becerisinin gelişimine olumsuz etki ettiği görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca 6 öğrencinin (%20) programda konuşma için ayrılmış olan ders saatinin yetersiz olması, 1 öğrencinin (%3) derslerin gramer ağırlıklı işlenmesi ve 1 öğrencinin (%3) kalabalık sınıf ortamı gibi kendileri dışındaki nedenler yüzünden konuşma becerilerinin gelişmediği görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

“Konuşma becerimi dediğim gibi bu yine aynı şekilde İngilizcenin içerisinde bulunduğumuz için bütün sene bir şekilde gelişiyor ama işte böyle speakingler (konuşma etkinlikleri) daha fazla olsa daha iyi gelişebilir. Hocalarla ilgili hani hocaların bilgisi ve ilgisi ile ilgili bir sıkıntı yok da biraz daha eğitim sistemiyle alakalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö16, E)

“Aralarda böyle basit kelimelerde geliştiriyor ama cümle kurmaya sıra gelince biraz zor olabiliyor. Oturup bayağı bir düzgün çalışmak lazım. Ben çok çalışmadığım için benim üzerimde olmadı ama oturup da ciddi ciddi çalışırsan bayağı bir geliştirir. Çünkü 1 sene boyunca yapacağınız çok fazla bir şey yok.” (Ö27, E)

“Konuşma becerisine bence biraz daha hazırlıkta ağırlık verilse daha güzel olur çünkü sınıflar fazla kalabalık bundan dolayı her öğrenciyle tam olarak şey olmuyor. Bir de dinlemeye falan da uygun değil aslında sınıflar. Biraz daha ders sayısının artırılması daha güzel olur. 4 gün gramer görüyoruz, 1 gün sadece konuşma aslında yetmiyor gibi. Ama yine de ilerletiyor insanı ister istemez.” (Ö28, E)

Tablo 5.

Hazırlık Programının İngilizce Yazma Öz-Yeterlik Algısına Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Hazırlığın İngilizce yazma öz-yeterlik algısına etkisi	f	%	Katılımcılar
Yazma becerimin geliştiğine inanıyorum.	18	60	1,2,3,4,5,8,9,10,11,12,13,14,15,16,20,22,25,28
Kelime bilgimin artması yazma becerimi olumlu etkiledi.	11	37	1,2,9,11,14,17,21,22,26,27,28
Gramer bilgimin artması yazma becerimi olumlu etkiledi.	7	23	2,9,16,18,20,22,30
Dersteki yazma etkinlikleri faydalı oldu.	5	17	1,13,15,19,28
Yazma becerimin kısmen geliştiğine inanıyorum.	10	33	6,7,17,18,19,21,26,27,29,30
Yazma becerimin gelişmediğine inanıyorum.	2	7	23,24
Sınıfta yapılan yazma etkinlikleri yetersizdi.	2	7	23,24

Zorunlu İngilizce hazırlık programının yazma becerisine yönelik öz-yeterlik algısına etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için öğrencilere “Hazırlık sınıfının İngilizce yazma becerisinin

kazandırılmasındaki etkisi konusundaki düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 18 öğrencinin (%60) hazırlık programının yazma becerilerini geliştirdiği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. 11 öğrencinin (%37) kelime bilgisindeki artışın ve 7 öğrencinin (%23) gramer bilgisindeki artışın yazma becerisini olumlu yönde etkilediği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca 5 öğrencinin (%17) hazırlık dersleri süresince yapılan yazma etkinliklerinin yazma becerisi açısından faydalı olduğu görüşüne sahiptirler. Bunun yanında 10 öğrencinin (%33) yazma becerisinin kısmen geliştiği ve 2 öğrencinin (%7) yazma becerisinin gelişmediği yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Yazma becerisinin gelişmediği yönünde görüş bildiren öğrencilerin (Ö23 ve Ö24) sınıfta yapılan yazma etkinliklerinin yazma becerisinin geliştirilmesi açısından yetersiz kaldığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bu da işte yine her türlü gelişti mesela giriş cümlelerini öğrendik, gelişme, sonuç bölümlerini öğrendik. Bölümleri birbirine bağlamayı öğrendik. Bir parça bütünlüğünü öğrendik İngilizcede. Böyle gelişti yani bence.” (Ö3, K)

“Ya şey hocam aslında yazma biraz da yazma becerisine dayanıyor yani sadece İngilizce bilgisi değil. Bende hani fazlasıyla yazmaya çalışıyorum. Tabi ki de öğrendiğim şeylerle yazma becerim bayağı bir gelişti. Hocam ilk writingime (yazma çalışması) bakarsanız veya hatırlıyorsanız eğer çok kötüydü şimdi bayağı bana etkisi oldu yani yazma becerisi konusunda da.” (Ö5, K)

“En çok olumlu etkiyi sanırım onda (yazma becerisinde) yaşadım ben. Genelde paragraf ya da metin yazma konusunda hani giriş, gelişme, sonuç bölümleri açısından eksikliklerim vardı. Onları tamamladım.” (Ö12, E)

“Çok örnek yaptık writing (yazma becerisi) ile ilgili. Daha önce yapmamıştım o yüzden burada yazma becerimi çok geliştirdim örnekler yaptıkça daha çok oturdu. Bilmediğim yerlerde size de danıştım.” (Ö15, E)

“Onda etkisi var çünkü grameri (dil bilgisini) daha iyi öğrendim. Gramer konusunda daha iyiyim. Daha çabuk yazabiliyorum en azından daha önceden daha geç yazıyordum. Mesela sınavdayken test bölümünü daha çabuk bitirmem gerekiyordu writing (yazma) bölümüne güzel vakit ayırabilmek için ama şimdi daha yarım saatten daha kısa sürede yazabiliyorum.” (Ö20, K)

“O konuda da ilk başlarda hiç yazamıyordum. Şimdi yavaş yavaş kelime bilgimi çoğalttığım için yazmaya başladım ama hala çok iyi değilim onun farkındayım.” (Ö17, K)

“Eskiden kelime bilmiyordum senenin başında şu an daha çok kelime bildiğim için daha iyi yazabiliyorum ama hani öyle çok iyi olduğunu söyleyemem.” (Ö26, E)

“İngilizce yazma aslında doğruyu söylemek gerekirse yazmayla ilgili çok bir çalışma yapılmadı. Hani yani genelde kitaptan gidildi ya da speaking (konuşma etkinlikleri) yapıldı. Dinleme yaptık onun haricinde. Writingle (yazma becerisiyle) ilgili hiç sınıfta şunu yazalım çok nadir yaptık. Bu yüzden çok geliştirdiğimi düşünmüyorum hani nasıl geldiysem öyle gidiyorum. Sadece kelime arttı bir de bağlaçları güzel öğrendim metin içinde kullanmayı.” (Ö24, K)

Tablo 6.

Hazırlık Programının İngilizce Dinleme Öz-Yeterlik Algısına Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Hazırlığın İngilizce dinleme öz-yeterlik algısına etkisi	f	%	Katılımcılar
Dinlediğime becerimin geliştiğine inanıyorum.	22	74	1,3,4,6,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,21,22,23,24,26,28,29
Dersteki etkinlikler sayesinde dinlemem gelişti.	7	23	13,15,16,21,23,26,28
Yabancı hocamızın olması dinlememi geliştirdi.	4	13	11,19,21,24
Kelime bilgimin artması dinlememi geliştirdi.	2	7	15,22
Dinleme becerimin kısmen geliştiğine inanıyorum.	3	10	5,7,20
Dinleme becerimin gelişmediğine inanıyorum.	4	13	2,25,27,30
Aksan farkı anlamamı zorlaştırıyor.	4	13	1,2,7,27

Zorunlu İngilizce hazırlık programının dinleme becerisine yönelik öz-yeterlik algısına etkisi ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için öğrencilere “Hazırlık sınıfının İngilizce dinleme becerisinin kazandırılmasındaki etkisi konusundaki düşüncelerin nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin 22’sinin (%74) zorunlu İngilizce hazırlık programının İngilizce dinleme becerilerini geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin 7’sinin (%23) dinleme becerisindeki bu gelişimi hazırlık dersleri süresince yapılan dinleme etkinliklerine bağladıkları, 4 öğrencinin (%13) yabancı hocaların olması ile işkillendirdikleri ve 2 öğrencinin (%7) ise kelime bilgisinin artışı ile açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun dışında 3 öğrencinin (%10) dinleme becerilerinin kısmen geliştiği ve 4 öğrencinin (%13) dinleme becerilerinin gelişmediği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca 4 öğrencinin (%13) aksan farklılıkları nedeniyle dinleme etkinlikleri sırasında birtakım zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“En fazla dinlemede etkisi oldu. Anlayabiliyorum ben artık dinlediğim bir şeyi. Önceden hiç anlayamazdım ama. Anlayabiliyorum yani artık.” (Ö6, K)

“Dinleme şöyle hocam hani ben gelmeden önce kendi açımdan İngilizlerin kelimeleri çok yuvarlayarak konuştuğuna inanıyordum hani cidden anlayamam diyordum kendi içimden kendi kendime ama şimdi artık o yuvarlanan kelimeleri biraz da Amerikalı hocamızın sayesinde daha iyi duyabiliyorum ben.” (Ö11, E)

“Yine kitapta bayağı fazla şekilde dinleme vardı yani. Yine geliştiğini düşünüyorum öyle yabancı şarkılar falan dinlediğimiz için. Hiç olmazsa merakımızı o tarafa çektiler yani İngilizce öğrenme konusunda.” (Ö13, E)

“Önceden hani böyle İngilizce film falan izlediğimde fazla anlamıyordum, böyle sürekli alt yazıdan takip ediyordum. Hani şimdi izlediğimde alt yazıya fazla bakmadan da anlayabiliyorum birkaç kelime dışında hani bazen telaffuzlar falan ağır olmadığı sürece anlayabiliyorum çoğu zaman.” (Ö14, E)

“Dinleme de gayet iyi oldu aslında. Konuşmamızın da iyi bir şekilde gelişmesi dinlememize bağlı diye düşünüyorum ben. Hazırlık bence bayağı geliştirdi. Yani artık duyduğumu anlayabiliyorum. Bu kendi başımıza yapabileceğimiz bir şey değil hazırlık sayesinde oldu bence.” (Ö18, K)

“Buna da tabi ki iyi bir katkısı var. Siz zamanında söylemiştiniz İngilizce müzik dinleyin film seyredin diye. Duyduğumuz kelimeleri telaffuz etmede ve artık anlayabiliyoruz okunuşlarını da bize ... hoca (yabancı hoca) telaffuz ettiği için. Duyduğumuz şeyi doğru anlayabiliyoruz artık hani hepsini %100 kesin bilemem ama en azından bunun %50'sini %60'ını kesin anlayabiliyorum artık.” (Ö19, K)

“Dinlemenin iyi geliştiğini söyleyebilirim. Çünkü her gün derste birkaç tane de olsa dinleme etkinliği yaptık. Dinleye dinleye de birkaç bir şey kazandığımızı düşünüyorum.” (Ö23, E)

“Dinlemede de tam olarak anlayamıyorum bazı şeyleri. Yani kelimelerin benim kullandığım telaffuzla bir İngiliz'in telaffuzu farklı olduğu için tam olarak anlayamıyorum ama listening sınavlarında (sınavların dinleme bölümleri) bir zorluk çekmiyorum.” (Ö7, E)

“Dinleme konusunda da yine daha iyi konuşmadan daha yüksek oran verebilirim ona. Ama hani bir okuma kadar bir yazma kadar değil benim için.” (Ö20, K)

“Ben o beceriyi alamadım hocam. Öyle bir şey alamadım ben çünkü dinlediğimiz şeyler genelde Avrupa'daki insanların konuşmalarıydı. Türk bir insanın İngilizce konuşmasını çok rahat bir şekilde anlarız ama aksan farkı mı artık veya şive mi bilemiyorum onlarınki biraz daha hızlı ve biz daha yeni

İngilizce gördüğümüz için fazla şey yapamıyorum kendi adıma. Anlayamıyorum. Anladıklarım illa ki oluyor içerisinde ama onun için de kulak aşinalığı gerek. Artık film izlemek lazım, müzik dinlemek lazım onları anlayabilmek için. Bazı basit olanlar var onları anlayabilirim ama genel olarak çok zor anlamak kendim için konuşayım.” (Ö2, E)

“Dinlemede açıkçası hazırlığın yararlı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü anlayamıyorum yani kulak aşinalığım yok. Lisede de zaten hiç listening (dinleme etkinlikleri) yapmamıştık. Burada da hiç yeterli olmadı.” (Ö25, K)

“İşte dinleme olayı biraz sıkıntı çünkü söylerken çok değiştiriyorlar kelimeleri zaten okunuşu telaffuzu farklı onlar hep değiştiriyorlar hiçbir şey anlaşılıyor. Cümleden bir iki kelime anlıyorsak o. Dinlemeye özel olarak çalışmadığımız sürece hazırlık yok çok fazla geliştirmiyor. Yavaş konuşurlarsa biraz daha belki anlaşılıyor ama bazen böyle çok hızlı gidiyorlar, bilmediğim kelime çok oluyor hiç anlamıyorum.” (Ö27, E)

Tablo 7.

Hazırlık Programının Diğer Dil Becerilerine Yönelik Öz-Yeterlik Algısına Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Hazırlığın diğer dil becerilerine etkisi	f	%	Katılımcılar
Kelime hazinemi geliştirdi.	15	50	6,7,9,15,16,17,19,21,22,24,25,26,28,29,30
Telaffuzumu geliştirdi.	14	47	2,3,4,6,7,10,11,12,14,18,19,20,21,28
Dil bilgisini geliştirdiğine inanıyorum.	8	27	8,12,21,22,24,25,26,30

Öğrencilere telaffuz, dil bilgisi ve kelime bilgisi ile ilgili herhangi bir soru yöneltilmemiş olmasına rağmen görüşmelerde öğrenciler sıklıkla hazırlık programının bu becerilerine olan olumlu katkısından bahsetmişlerdir. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin dört temel dil becerisi (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) dışında zorunlu İngilizce hazırlık programının kelime bilgisi, telaffuz ve dil bilgisine yönelik olumlu etkisi olduğuna yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre 15 öğrencinin (%50) hazırlık programının kelime hazinelerini geliştirdiği, 14 öğrencinin (%47) telaffuzlarını geliştirdiği ve 8 öğrencinin de (%27) dil bilgisini geliştirdiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

“Hocam şöyle bir şey var konuşma açısından konuşmaya çok önem veriyorum. Grameri çok iyi biliyorum, sınavlarda çok iyi kullanamıyorum ama. Konuşma benim için daha önemli olduğu için sürekli kelime ezberi falan yapıyorum. Ne kadar konuşabilirsem o kadar iyi siz de biliyorsunuz zaten. Kelime açısından çok fazla geliştiğini düşünüyorum. Çünkü sürekli her gün kelime ezberi yapıyorum.

Bir de şey normal mesela eskiden konuşamazdım ben çok fazla. Normal bir müzik dinliyorum veya film falan izliyorum. Duyduğum kelimeleri kullanıyorum. Bayağı bir etkili oldu bence.” (Ö19, K)

“Yani hem telaffuz olarak geliştirdi hem de kelime ezberlemem sayesinde okuduğumu anlayabilir oldum yani hepsini olmasa da yarısını anlayıp tamamını tahmin edebiliyorum.” (Ö7, E)

“Okuma gelişimdeki katkısı şöyle deyim hocam. Telaffuzumun düzelmesinin okumamda faydası oldu. Kelimelerin telaffuzlarını daha iyi öğrendim.” (Ö10, E)

“Kelimeler falan bilgimiz çok arttı yani onu fark ediyorum yani. Çalışmayan insanın bile sürekli kulak aşinalığından dolayı sürekli kelime bilgisi artıyor. Ama anlamıyla en üst düzeye çıkarmıyor ama geliştiriyor mutlaka İngilizcenin içinde bulunmak geliştiriyor sınıfın içerisinde bulunmak hiçbir şey yapmasan da.” (Ö16, E)

“Okuduğumu anlamama çok katkısı oldu kelime telaffuzları falan olsun benim için gayet iyi oldu.” (Ö18, K)

“Telaffuzda gerçekten mesela bazı kelimelerin telaffuzlarını bilmiyordum veya yanlış öğretilmişti onların değiştiğini gördüm. Okurken kendi telaffuzumu beğeniyorum açıkçası onun değiştiğini düşünüyorum.” (Ö20, K)

“Biraz etkisi oldu tabi hani kelime olarak yeni şeyler öğrendiğimiz için kelime hazinesi olarak geliştiği için daha iyi anlayabiliyorum.” (Ö21, K)

“Bir kere kelime hazinem gelişti. Mesela okuduğumu sene başına göre şimdi bir metin gelse şimdi daha iyi anlayabilirim, daha rahat anlayabilirim ama tam olarak anlayabildiğimi söyleyemem. Yine eksiklerim olur yani illa ki.” (Ö25, K)

“Senenin başına göre daha iyi okuyabiliyorum çünkü birazcık kelime bilgim, gramerim falan arttı işte. Kendim de fazla çalışmadım. Daha çok kelime öğrenip kendimi geliştirmem lazım.” (Ö30, K)

“Yazmayı biraz artırdı çünkü gramerim daha iyi yazmaktan korkmuyorum. Aklıma gelen şeyleri kâğıda dökabiliyorum. Çok ileri düzey olmasa da artık bir şeyler yazabiliyorum.” (Ö30, K)

“Aslında hocam ilk dönem daha çok gelişti bence yani daha çok geliştiğini düşünüyorum çünkü gramerler daha aşına olduğum konulardı hani onların üzerinde biraz daha bir şey koydum, gramer açısından üzerine bir şey koyduğumu düşünüyorum.” (Ö25, K)

Tartışma ve Sonuç

Bir yıllık (iki dönem) zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algılarına etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda katılımcıların yıl sonundaki İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma ve toplam İngilizce öz-yeterlik algı puanlarının akademik yıl başına göre önemli düzeyde arttığı belirlenmiştir. Ayrıca nitel verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar bu bulguyu destekler nitelikte öğrencilerin çoğunun bir yıllık zorunlu hazırlık programının İngilizce okuma, konuşma, yazma, dinleme ve genel olarak İngilizce öz-yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarındaki bu gelişimin bir yıllık zorunlu İngilizce hazırlık programının bir sonucu olduğu söylenebilir. Özellikle araştırmanın nitel bulgularında ifade edildiği üzere alanında uzman hocalar ile yabancı hocaların ders vermesi öğrencilerin lisede almadıkları İngilizce temeli sağlamak suretiyle kendilerine olan inançlarını güçlendirmiş olabilir. Alan yazında, araştırmacının bilgisi dâhilinde, üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algısına etkisini inceleyen başka bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak Hancı Yanar (2008) tarafından lise düzeyinde gerçekleştirilen araştırmada bu araştırmanın bulguları ile paralel olarak hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma öz-yeterlik algılarının hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve hazırlık eğitiminin İngilizce öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde İngilizce yeterlik düzeylerinin kısmen geliştiği veya gelişmediği yönünde olumsuz görüş bildirerek düşük öz-yeterlik algısı ifade eden bazı öğrencilerin de mevcut olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bazıları İngilizceye yönelik bu olumsuz inancı yeterince emek vermediklerini ifade ederek kendilerinden kaynaklanan nedenlerle açıklarken bazıları da okul ve hocalar gibi kendileri dışındaki nedenlere bağlamakta ve yeterince emek vermeleri durumunda veya okul şartlarının farklı olması durumunda sonucun farklı olabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırma ile tutarlı bir şekilde Hsieh ve Schallert (2008) tarafından yürütülen araştırmada başarısızlıklarını çaba eksikliği ile açıklayan başarısız öğrencilerin kendi çabalarına atıf yapmayan öğrencilerden daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiş ve bu nedenle araştırmacılar öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının düşük olduğu

durumlarda bile öğrencilerin başarı ve başarısızlığın kontrol edebilecekleri bir durum olarak görmelerinin sağlanması yoluyla başarı beklentilerinin artırılabilceğini ve gerçek başarılı deneyimler yaşamalarına fırsat sağlanabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırmada benzer şekilde İngilizcilerinin yeterince çaba sarf etmedikleri için yeterli düzeyde gelişmediğini beyan eden öğrencilerin de öz-yeterlik algılarının başarısızlık atıflarını kendi yeteneklerine bağlamamaları nedeniyle çok düşük olmayabileceği veya tavsiye edilen stratejilerle yükseltilebileceği düşünülmektedir. Bandura (1993) yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin başarısızlıklarını yetersiz çaba veya yeterince çaba göstererek kazanabilecekleri bilgi ve becerilerin noksanlığı ile ilişkilendirdiklerini belirtmektedir.

Öz-yeterlik algısının dil öğreniminde sürece olan etkisi nedeniyle dil sınıflarında öğretmenlerin hassasiyetle üzerinde durması gereken duyuşsal bir değişken olduğu ve yükseköğretim İngilizce hazırlık programlarında mutlaka dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Jabbarifar (2011) olumlu öz-yeterlik algısının ikinci/yabancı dil başarısındaki önemini vurgulamakta ve yabancı dil eğitim programlarında dikkate alınmasının gerekliliğini belirtmektedir. Cheng (2001) tarafından yürütülen araştırma sonunda düşük düzeyde öz-yeterlik algısının ikinci dil kaygısının kaynağı olabileceği ve bu nedenle ikinci dil kaygısı yaşayan öğrenenlerin dil yeterliklerine yönelik öz-yeterlik algılarının araştırılmasının gerekliliği belirtilmekte ve dil sınıflarında öğrenme sürecini negatif etkileyen kaygının azaltılması için öğrenenlerin ikinci dil öz-yeterlik algılarını artırabilecek, tehditkâr olmayan ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulmasının önemini vurgulanmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin dil sınıflarında öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmek adına birtakım tedbirler almalarının gerektiği muhakkaktır. Dörnyei (1994) dil sınıflarında öğrencilere bilgiyi işleme ve problem çözme stratejileri yanında öğrenme ve iletişim stratejilerinin öğretilmesi, gerçekçi hedefler belirlemelerine yardımcı olunması ve öğretmenin dil öğrenme sürecinde kendi yaşadığı sıkıntıları anlatması yoluyla öz-yeterlik algılarının geliştirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca dil sınıflarında öğrencilere anlamlı, yapabilecekleri ve başarılarını ortaya çıkaran dil görevleri sağlanmasının öğrencilerin öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesi açısından önemini belirtmektedir. Benzer şekilde Margolis ve McCabe (2004) öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımlarının sağlanması için yeterli düzeyde öz-yeterlik algısının önemine dikkat çekmektedirler. Öz-yeterlik algısının güçlendirilmesi için öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algısının değişmez bir özellik olarak değil, sıklıkla deneyimlenen başarısızlık yaşantılarından kaynaklanan değiştirilebilir ve alana özgü inançlardan oluştuğunun farkında olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenme ortamında görev zorluğunun öğrenci seviyesine göre ayarlanması, yeni görevlerin elde edilen başarılarla ilişkilendirilmesi, strateji

öğretimi, çaba ve kararlılığın pekiştirilmesi, akran modellerinin kullanımı, gerekli açıklamaların yapılması, okulun bireysel hedeflere ulaşmada öneminin anlaşılmasının sağlanması yoluyla öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesi mümkün olabilmektedir. Araştırmacılar bu yollarla daha kararlı, motive, ilgili ve daha başarılı öğrenciler yetiştirilebileceğini ileri sürmektedirler.

Bu araştırmada nicel verilerin analizi sonucunda akademik yıl başında ve sonunda benzer şekilde katılımcıların kendilerini en çok dinleme becerisinde yeterli hissettikleri tespit edilmiş ve dinleme becerisini yeterlik düzeyi açısından sırasıyla yazma, okuma becerilerinin izlediği ve öğrencilerin kendilerini en az yeterli hissettikleri becerinin konuşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hancı Yanar (2008) tarafından yürütülen araştırmada ise bu araştırma bulgularından farklı olarak katılımcıların kendilerini en yeterli hissettikleri becerinin okuma olduğu ve okuma becerisini yeterlik düzeyi açısından sırasıyla dinleme ve konuşma becerilerinin izlediği belirtilirken, katılımcıların kendilerini en yetersiz hissettikleri becerinin yazma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hancı Yanar (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dört temel dil becerisine ait öz-yeterlik algı düzeylerinin bu araştırmada elde edilen düzeylerden farklılık göstermesinin katılımcıların farklı eğitim kademelerinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın yürütüldüğü yükseköğretim kademesinde öğrencilerin zorunlu hazırlık sınıfı öğrencileri olmaları ve bölümlerinin en az %30 İngilizce olması dolayısıyla bölümlerinde yürütülecek İngilizce alan derslerini takip edebilmek için en çok dinleme ve sınavlardan geçer not alabilmek için en çok yazma becerisine ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir. Bu nedenle dinleme ve yazma öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının öğrencilerin bölümlerine geçtiklerinde sıklıkla ihtiyaç duyacakları dinleme ve yazma becerilerinin gelişimine önem vermeleri ve bu yönde çalışmalarına ağırlık vermelerinin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca dinleme becerisinin üretken (productive) değil algılayıcı (receptive) bir beceri olması öğrencilerin kendi deneyimlerinde kendilerini daha başarılı algılamalarına ve bu inancın da dinleme konusunda performanslarına olumlu etki etmesine neden olabilir. Bandura (1993) yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin performanslarını destekleyen ve yönlendiren başarı senaryoları oluşturduklarını belirtmektedir. Ayrıca Graham (2011) etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öz-yeterlik algısının önemli rolünün olduğunu ve dinleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme öz-yeterliklerinin gelişiminde büyük yarar sağlayacağını belirtmektedir. Buna göre bu araştırmada katılımcıların yüksek dinleme öz-yeterlik algılarının etkili dinleme becerisi kazanmalarında ve dinleme performanslarında büyük fayda sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan biri konuşma becerisinin akademik yıl başında ve sonunda diğer alt boyutlara göre en düşük öz-yeterlik algı puanına sahip olmasına rağmen en yüksek artışın (%32) yine konuşma becerisinde olmasıdır. Lazaraton (2001) konuşmanın en temel iletişim şekli olduğunu belirterek konuşma becerisinin genelde öğrenilen dili bilme ile özdeşleştirildiğini belirtmekte ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda konuşma becerisinin geliştirilmesinde motivasyonun düşük olması, ana dilin sınıf ortamında kullanımı, sınıfların kalabalık olması, konuşma becerisine programda gereken önemim verilmemesi ve İngilizceyi ana dil olarak konuşan öğretim personelinin olmamasının sorunlara neden olabileceğini belirtmektedir. Bu görüşlerle paralel olarak bu araştırmada katılımcıların konuşma öz-yeterlik algı düzeylerinin diğer dil becerilerine göre daha düşük olmasının en önemli nedeninin İngilizcenin Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilmesi sonucu ders dışında dili kullanma imkânının son derece sınırlı olması olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler sınıf ortamı dışında dili doğal ortamında kullanma ve hedef dilde iletişim kurma imkânına neredeyse hiç sahip değillerdir. Bu durumun öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri yüksek bile olsa dili sözlü iletişimde kullanma konusunda diğer dil becerilerine göre kendilerine olan inançlarının düşük olmasına neden olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre akademik yıl başında ve sonunda en düşük öz-yeterlik algısının konuşma becerisine ait olmasına rağmen en yüksek artışın yine konuşma becerisinde olmasında öğrencilerin yabancı hocalarının olmasının büyük bir etken olduğunu düşündürmektedir. Görüşme verileri özellikle Amerikalı hocaların yıl boyunca ders vermelerinin ve ders dışında yürüttükleri konuşma kulüplerinin sözlü iletişim kurma konusunda öğrencilerin kendilerine olan inançlarını son derece olumlu etkilediğini göstermektedir. Bandura (1993) bireylerin yeteneklerine olan inançlarının bilişsel işlevlerini, motivasyon düzeylerini, duyuşsal durumlarını ve yaptıkları seçimleri etkilediğini belirtmektedir. Ancak yabancı hocaların olması öğrencilerin öz-yeterlik algılarını önemli düzeyde geliştirse de hocaların öğrencilerle iletişimi çoğunlukla ders süresi ile sınırlı olduğundan akademik yıl sonunda konuşmaya yönelik öz-yeterlik algısının diğer dil becerilerine göre düşük kalmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Nitel bulgulara göre konuşma becerisinin kısmen geliştiği şeklinde ve gelişmediği şeklinde olumsuz görüş bildiren bazı öğrenciler de mevcuttur. Öğrenciler tarafından ifade edildiği gibi konuşma becerisine yönelik düşük öz-yeterlik algısı ifade eden bu görüşlerin konuşma becerisine programda gerektiği kadar yer verilmemesi, kalabalık sınıf ortamı ve dil bilgisinin istemeden de olsa derslerde nispeten odak noktası haline gelmesiyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Nicel verilerin analizi sonucunda en yüksek öz-yeterlik algısının dinleme becerisine ait olduğu görülmüştür. Nitel verilerin analizi sonucunda ise nicel verilerin analizi ile elde edilen bulgulardan farklı olarak en yüksek öz-yeterlik algısının okuduğunu anlama becerisine (25 öğrenci, %84) ait olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından ifade edildiği gibi diğer becerilere göre okuma etkinliklerinin ders kitabında sıklıkla yer alması ve öğrencilerin en sık ve uzun süre okuma etkinlikleriyle karşılaşmaları ve bunun da bir sonucu olan kelime bilgisindeki gelişimin öğrencilerin bu düşüncelerini açıklayabileceği söylenebilir. Mills vd. (2006) yaptıkları araştırma sonucunda okuma öz-yeterliği ile okuma yeterliği arasında pozitif ilişki olduğunu bildirmektedirler. Buna göre bu çalışmada öğrencilerin yüksek okuma öz-yeterliği bildirmelerinin okuma yeterlikleri açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Bunun yanında nicel araştırma bulgularından farklı olarak nitel bulgularda konuşma becerisi öğrenciler tarafından dinleme becerisi ile birlikte okuduğunu anlama becerisinden sonra en yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan beceriler olarak ifade edilmişlerdir. Dinleme becerisinin nitel bulgularda yüksek öz-yeterlik algı düzeyine sahip olmasının nicel bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak nicel bulgularda konuşma becerisi hem ön-test hem de son-testte en düşük öz-yeterlik algı düzeyine sahipken nitel bulgularda dinleme becerisi ile beraber ikinci en yüksek öz-yeterlik algı düzeyine sahip beceri olarak görülmektedir. Yabancı hocaların özellikle Amerikalı hocaların derse girmesi ve bu hocalar tarafından yürütülen konuşma kulüplerinin öğrencilerin konuşma konusunda öz-yeterlik algılarını büyük oranda geliştirdiği düşünülmektedir. Dinleme becerisi nicel bulgularda en yüksek öz-yeterlik algısına sahip beceri olarak tespit edilmiştir. Nitel bulgularda ise dinleme becerisi (22 öğrenci, %74) nicel bulgularla tutarlı bir şekilde en yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip becerilerden biri olarak tespit edilmiştir. Dinleme becerisinin nitel ve nicel bulgularda en yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olması öğrenciler tarafından da belirtildiği gibi dersler süresince yürütülen dinleme etkinliklerinin sıklığı ve etkililiği yanında yabancı hocaların olumlu etkisiyle açıklanabilir. Dinlemeye yönelik düşük öz-yeterlik algısı ifade eden görüşlere bakıldığında öğrencilerin düşük dinleme öz-yeterlik düzeylerinin dili yabancı dil olarak öğrenmelerinden dolayı farklı aksanlara aşına olamamalarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca dinleme öz-yeterliği ile dinleme yeterliği arasında pozitif yönde güçlü ilişki olduğu bilinmektedir (Chen, 2007; Rahimi & Abedini, 2009). Bu araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda katılımcıların yüksek dinleme öz-yeterlik algılarının dinleme yeterlikleri açısından olumlu etki yaratacağı söylenebilir.

Yazma becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin yarısından fazlası öz-yeterlik algılarının geliştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler tarafından ifade edildiği gibi yazma öz-yeterlik algısındaki bu gelişim

öğrencilerin kelime ve gramer bilgilerinin artmasının bir sonucu olarak düşünülmektedir. Yazma becerisi nicel bulgularda en yüksek ikinci öz-yeterlik algı düzeyine sahipken nitel bulgularda en düşük öz-yeterlik algı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin bazı öğrenciler tarafından da ifade edilen yazma etkinliklerinin sınıfta seyrek olarak gerçekleştirilmesi olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilere telaffuz, dil bilgisi ve kelime bilgisi ile ilgili herhangi bir soru yöneltilmemiş olmasına rağmen bu becerilere yönelik artan öz-yeterlik algısı görüşmeler sonucunda elde edilen dikkat çekici bir bulgudur. Dört temel dil becerisine yönelik genel olarak bütünleşmiş bir yaklaşımla sürdürülen yoğunlaştırılmış hazırlık eğitimi süresince öğrencilerin bu beceriler açısından da kendilerine olan inançlarının gelişmesi beklenen bir durum olarak düşünülmektedir. Oxford (2001) becerilerin birbirinden ayrı olarak öğretilmesinin doğal iletişim sürecinde kullanılan bütünleşmiş dil yapısına tamamen zıt olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla dil eğitiminde becerilerin birbirinden kesin sınırlarla ayrılmasının doğal iletişim sürecinin sağlanması açısından mümkün olmaması nedeniyle bütünleşmiş bir yaklaşımla sürdürülen dil eğitiminin farklı dil becerilerine yönelik öz-yeterlik algı gelişimine neden olması sürecin doğal ve olumlu bir sonucudur.

Alan yazında pek çok araştırmada öz-yeterlik algısının dil sınıflarında başarı açısından önemi vurgulanmaktadır (Dörnyei, 1994; Duman, 2007; Genç vd., 2016; Ghonsooly & Elahi, 2010; Ghorbandordinejad & Afshar, 2017; Hancı Yanar, 2008; Jabbarifar, 2011; Mills vd., 2006; Mills vd., 2007; Oxford & Shearin, 1994; Rossiter, 2003; Tıfırlıoğlu & Cinkara, 2009). Türkiye genelinde öğrencilerin büyük bir kısmının İngilizce yeterlik düzeyinin İngilizce eğitiminin ilköğretimden başlamasına ve 1000 saatten fazla İngilizce dersi almalarına rağmen temel seviyede kaldığı bilinmektedir (British Council & TEPAV, 2014). Bütün bu çabalara rağmen dil eğitiminde istenen hedeflere ulaşmada yaşanan sıkıntıların bir sebebinin öğrenmede bilişsel alanın odak noktası haline gelirken duyuşsal boyutun özellikle uygulamada göz ardı edilmesi olabilir. Bu nedenle öz-yeterlik algısı gibi duyuşsal değişkenlerin dil sınıflarında göz önünde bulundurulmasının istenilen hedeflere ulaşmada büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Bandura (1993) aynı bilgi ve beceri düzeyine sahip bireylerin başarı düzeylerinin öz-yeterlik algılarındaki farklılıklar nedeniyle birbirinden çok farklı olabileceğini ifade etmektedir. Araştırmacı öz-yeterlik algısının performans üzerinde doğrudan ve hedeflerin belirlenmesi ve analitik düşünme üzerindeki güçlü etkisi yoluyla dolaylı yoldan olmak üzere önemli etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca yüksek öz-yeterliğe sahip kişilerin zor görevleri tehdit olarak değil onları kamçılayan bir meydan okuma olarak gördüklerini, üst düzey

hedefler belirleyerek bu hedeflere katı bir şekilde bağlılık gösterdiklerini ifade etmektedir. Mikulecky vd.'nin (1996) belirttiği üzere kendini yetersiz olarak algılayan öğrenenlerin dil eğitiminde başarılı olmak için gerekli olan çabayı göstermeleri muhtemel olmamaktadır. Benzer şekilde ikinci/yabancı dil öğreniminde öz-yeterlik algısının başarı üzerindeki önemli etkisinin vurgulandığı pek çok araştırma (Altun & Aykaç, 2009; Hsieh & Schallert, 2008; Mills vd., 2007; Raofi, Tan & Chan, 2012; Şanlı, 2016) mevcuttur.

Sonuç olarak bu çalışmada zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algılarını önemli düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların genellemesinde göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıklar vardır. Araştırmanın sınırlılıklarından biri nicel verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçeğin bir öz-bildirim ölçeği olması nedeniyle öğrencilerin ölçek maddelerini yanlış yorumladıklarından veya gerçek düşüncelerini yansıttıklarından yüzde yüz emin olunamamasıdır. Bu sınırlılığın minimum düzeye indirilebilmesi amacıyla nicel veriler yanında nitel veriler de kullanılarak bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. Bunun dışında araştırma verilerinin toplandığı katılımcı sayısının 30 ile sınırlı olması araştırma sonuçlarının Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin tümüne genellemesini zorlaştırmaktadır. Ancak, araştırmanın katılımcılarının yaşlarının önemli farklılık göstermemesi, hepsinin zorunlu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi olmaları, nispeten benzer eğitim seviyesine sahip olmaları ve farklı sınıflarda da olsalar bütün öğrencilerin aynı programa tabi olmaları gibi benzer özelliklere sahip olduklarının belirtilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı farklı gruplarda farklı öğretim elemanlarının ders vermesi nedeniyle öğrencilerin öz-yeterlik algılarının öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarından etkilenebilecek olmasıdır. Bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması amacıyla bundan sonra yürütülecek benzer çalışmalarda her sınıftan yansız atama yoluyla tüm okulu temsil edebilecek sayıda öğrencinin çalışmaya dâhil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışma her bir sınıf için ayrı ayrı yürütülerek öz-yeterlik algısında öğretim elemanı, dil geçmişi ile ilgili değişkenler (lise türü, yurt dışı tecrübesi vb.) ve cinsiyet gibi değişkenlerin etkisi incelenebilir. Ayrıca öz-yeterlik algısının başarı ile ilişkisinin incelenmesi dil eğitimindeki önemini vurgulanması amacıyla özellikle önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jlls/article/view/5000084165/5000078262>
- Alishah, A. R., & Dolmaci, M. (2013). The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 873-881. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.133>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Altun, S., & Aykaç, B. (2009). Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü. The First International Congress of Educational Research. (1–3 Mayıs), Çanakkale, Turkey.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z., & Tunç, B. (2009). Views of English language teachers on the affective domain of language teaching in Turkey. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 9(1), 263-280. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/301>
- Balcı, Ö. (2017). The effects of learning-style based activities on students' reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English foreign language classes. *Higher Education Studies*, 7(4), 35-54. <https://doi.org/10.5539/hes.v7n4p35>
- Baleghizadeh, S., & Masoun, A. (2013). The effect of self-assessment on EFL learners' self efficacy. *TESL Canada Journal*, 31(1), 42-58. <http://www.teslcanadajournal.ca/tesl/index.php/tesl/article/viewFile/1166/986>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <http://dx.doi.org/10.2307/1131888>
- British Council, & TEPAV (2014). Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- British Council, & TEPAV (2015). Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf

- Çetinavcı, U., & Topkaya, E. (2012). A contrastive qualitative evaluation of two different sequential programs launched at the School of Foreign Languages of a Turkish university. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3 (3), 82-101. <http://dergipark.gov.tr/tojqi/issue/21396/229376>
- Chen, H.-Y. (2007). The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Florida, USA. <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A254251>
- Cheng, Y.-S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90. https://www.researchgate.net/publication/279893982_Learners'_Beliefs_and_Second_Language_Anxiety
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15700/201503070754>
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158. <http://eku.comu.edu.tr/article/download/1044000065/1044000136>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <http://dx.doi.org/10.2307/330107>
- Duman, B. A. (2007). Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gahungu, O. (2009). Are self-efficacy, language learning strategies, and foreign language ability interrelated? *Buckingham Journal of Language & Linguistics*, 2(1), 47-60. <http://dx.doi.org/10.5750/bjll.v2i0.14>
- Genç, G., Kuluşaklı, E., & Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>
- Gerede, D. (2005). *A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(127), 45-67. <https://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1020898.pdf>

- Ghorbandordinejad, F., & Afshar, H. (2017). On the relationship between self-efficacy, perfectionism, and English achievement among Iranian EFL learners. *Teaching English Language, 11*(2), 103-129. http://teljournal.org/article_53185_64236b89567503a56d0f57867f6aec89.pdf
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes, 10*, 113-117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Hancı Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 97-110. http://www.kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_7.pdf
- Hsieh, P.-H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 513-532. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research, 7*(4), 117-126. <https://doi.org/10.19030/jier.v7i4.6196>
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 98-112. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000105277/5000119760>
- Karafil, B., & Arı, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 12-39. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000164336/5000179539>
- Kim, H.-I., & Cha, K.-A. (2017). Effects of experience abroad and language proficiency on self-efficacy beliefs in language learning. *Psychological Reports, 120*(4), 670-694. <http://dx.doi.org/10.1177/0033294117697088>
- Kırgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium University. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1*(1), 101-123. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/10/11>
- Kırgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal, 38*(2), 216-228. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kırgöz, Y. (2009) Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education, 14*(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*

- (*JETERAPS*), 3(1), 83-86.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.301.9451&rep=rep1&type=pdf>
- Koru, S., & Åkesson, J. (2011). Turkey's English deficit (Policy note). Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV). http://www.tepav.org.tr/upload/files/1324458212-1.Turkey_s_English_Deficit.pdf
- Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 103-115). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *Clearing House*, 77(6), 241-249. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.6.241-249>
- MEB (2018a). *İlköğretim İngilizce Dersi (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- MEB (2018b). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Mede, E., & Uygun, S. (2014). Evaluation of a language preparatory program: A case study. *ELT Research Journal*, 3(4), 201-221. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eltrj/article/view/1063000128/pdf_7
- Mikulecky, L., Llyod, P., & Huang, S. C. (1996). Adult and ESL literacy learning self-efficacy questionnaire. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394022.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of collage intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Mirici, İ. H. (2015). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikaları ve Uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42-51. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1770-published.pdf>
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456670.pdf>
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>

- Özkanal, Ü., & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295-305. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.3.295-305>
- Pintrich, P. R., & De Groot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/111896>
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124476-20110815121542-2.pdf>
- Raofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Rossiter, M. J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *TESL-EJ*, 7(2), 1-20. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a2/>
- Şanlı, B. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısını yordayan faktörler (Karabük Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (ss. 15–31). San Diego: American Press. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>
- Şener, S., & Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 251-267. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.67.15>
- Tilfarlıoğlu, F. T., & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 129-142. http://www.novitasroyal.org/Vol_3_2/tilfarlioglu.pdf
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 504-518. <http://dx.doi.org/10.2307/330002>
- Wong, M. S.-L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, 36(3), 245-269. <http://dx.doi.org/101177/0033688205060050>
- Woodrow, L. (2011). College English self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017>

- Yang, P.-L., & Wang, A.-L. (2015). Investigating the relationship among language learning strategies, English self-efficacy, and explicit strategy instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078937.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YKB) (2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat;jsessionid=96D6A84635A442D8EB18B495A6175E7D>

Extended Abstract

Introduction and Purpose

Self-efficacy, which is one of the prominent terms in Social Cognitive Theory, was defined by Bandura (1995, s. 2) as “the belief in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations.” Self-efficacy is a significant factor influencing motivation, language learning strategy use and performance in language learning process. It is known that enhancement of self-efficacy can facilitate performance in language classes. Second and foreign language learning and teaching is an area of study that is continuously receiving an increasing amount of attention in Turkey as well as in the world. The ongoing problems in language education in Turkey have been mentioned in great number of studies (Aktaş, 2005; British Council & TEPAV, 2014; British Council & TEPAV, 2015; Kuru & Åkesson, 2011). However, despite the mentioned problems in language education in Turkey, tremendous efforts have been exerted to improve language instruction recently. Many Turkish universities provide English-medium instruction in Turkey and the popularity of those universities have been growing among students. The intensive English programs offered to university students at private universities and some of the state universities in Turkey before they enrol at their departments are called preparatory class or preparatory program. One-year English preparatory program is compulsory for all the university students whose departments are totally or partially English-medium. Although there has been some research effort examining the effectiveness of English preparatory program in Turkey (Coşkun, 2013; Gerede, 2005; Kırkgöz, 2009; Mede & Uygun, 2014; Özkanal & Hakan, 2010), to the best of the author’s knowledge, no published research has been conducted to investigate the impact of English preparatory program on students’ perceived English self-efficacy specifically at the university level. Also, unlike other academic fields, it is known that only limited number of studies

have been conducted on language learners' self-efficacy. Although self-efficacy, which is a cognitive component of motivation, has frequently been suggested as a crucial factor in terms of performance and motivation in language classes (Alivernini & Lucidi, 2011; Bandura, 1993; Schunk & Pajares, 2001), it has not been studied as extensively as other cognitive and affective variables. So, it can be said that self-efficacy still needs to be examined in relation to language learning. It is believed that enhancing self-efficacy belief is of great importance in achieving success in compulsory preparatory programs, which are the only intensive language education programs at university level in Turkey. Because of these reasons, the current study's focus was on the role of compulsory English preparatory program in improving perceived self-efficacy in English as a foreign language. Thus, the purpose of this study was to investigate the impact of the English preparatory program on students' perceived English self-efficacy. To achieve the purpose of the study, both a hypothesis and a research question were utilized as follows:

H1: The compulsory English preparatory program enhances students' English self-efficacy.

RQ1: What are the opinions of English compulsory preparatory program students about the effect of the program on their English self-efficacy?

Methodology

The study adopted an explanatory mixed-method research design, which comprised of quantitative and qualitative approaches of data collection. In order to determine the effect of compulsory English preparatory program on self-efficacy perception, students' English self-efficacy levels were measured by English self-efficacy scale both at the beginning and at the end of the academic year (pre-test and post-test). Then, qualitative data were gathered by semi-structured face-to-face interviews. A total of 30 compulsory English preparatory class students participated in both quantitative and qualitative phases of the study. The age mean of the participants was found to be 18.63 ± 0.77 . Initially, the quantitative data were analysed using descriptive statistics and the paired-samples t-test in SPSS Statistics. Then, the qualitative data were analysed using content analysis. The English Self-Efficacy Scale was used to determine the quantitative data and a semi-structured interview form developed by the researcher was used to gather qualitative data.

Results

Analysis of the quantitative data revealed that participants' reading, writing, listening, speaking and total English self-efficacy mean scores increased significantly between pre-test and post-test. Also, listening dimension had the highest mean level in the study, followed by writing, reading and speaking dimensions respectively both at the beginning and at the end of the academic year. Although speaking dimension had the lowest mean level both at the beginning and at the end of the academic year, the highest increase was also in speaking dimension. Analysis of the qualitative data revealed that most of the students believed compulsory preparatory program improved their English proficiency level in general, which shows an increase in their English self-efficacy perception. Some of the students expressed negative opinions regarding their proficiency level. It was found that some of those students who expressed negative opinions attributed their failure to lack of effort and some of them attributed to school conditions, too much focus on grammar and lack of different proficiency level groups. In addition, most of the students believed that compulsory English preparatory program improved their four basic language skills (reading, speaking, listening, writing), which shows that their self-efficacy towards those skills also improved. Except four basic skills in English language, participants also stated that the program improved their vocabulary knowledge, grammar and pronunciation as well, which shows stronger self-efficacy towards those skills.

Conclusion

The results of the quantitative data revealed that compulsory English preparatory program improved students' reading, writing, listening, speaking and total English self-efficacy significantly as compared to beginning of the academic year. Also, quantitative findings were supported strongly by the results of the qualitative data analysis in that most of the students were on the idea that compulsory English preparatory program improved their reading, writing, listening, speaking and total English self-efficacy. The results of the study indicated the positive effect of compulsory English preparatory program in enhancing students' English self-efficacy. It can be said that the increased English self-efficacy was the result of one-year (two semesters) compulsory English preparatory program. It is worthy of note that there were some students reporting low self-efficacy by expressing negative opinion that their proficiency level did not change. Some of those students with low English self-efficacy attributed their negative belief about English to the reasons about themselves by stating they did not make enough effort while some of them attributed it to external reasons like school and instructors.

In this study, quantitative results showed that participants felt most efficacious in listening, writing, reading and speaking, respectively. It is thought that students mostly need listening and writing skills in their courses at the faculties to get high marks in the exams and understand the lectures and consequently they pay more attention to those skills. One of the interesting quantitative findings of the study is that although speaking self-efficacy had the lowest score both at the beginning and end of the academic year, the highest increase in self-efficacy scores was in speaking skill (%32). The main reason for this is believed to be that students learn English as a foreign language in Turkey and consequently they do not have much opportunity to use the language in its natural environment. Also, the high increase in speaking self-efficacy can be accounted for by foreign instructors teaching and their participation in speaking clubs. Moreover, the low self-efficacy in speaking skill can reflect limited number of speaking classes in the program, crowded classes and too much focus on grammar. Regarding writing skill, most students indicated that their writing self-efficacy improved. The increase in writing self-efficacy can be accounted for by the increase in participants' grammar and vocabulary knowledge. It is also an interesting finding that students presented opinions as to the increase in their self-efficacy in pronunciation, vocabulary and grammar knowledge. It is thought that the increase in those skills is an expected outcome of the intensive English program with an integrated approach.

The importance of self-efficacy in terms of performance in language classes is emphasized in many studies in literature (Duman, 2007; Genç vd., 2016; Ghonsooly & Elahi, 2010; Ghorbandordinejad & Afshar, 2017; Hancı Yanar, 2008; Jabbarifar, 2011; Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009). It is known that students' English proficiency does not change over the years although English language teaching starts when they are at primary school and get more than 1000 class-hour English lessons (British Council & TEPAV, 2014). One of the reasons of these ongoing problems in language education can be the neglect of affective factors especially in practice. So, it is believed that taking into consideration of affective factors like self-efficacy can contribute to achieve the expected goals.