

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE İNGİLİZCE  
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KORKMAZ AFACAN**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL**

**AĞUSTOS 2020**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE İNGİLİZCE  
DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KORKMAZ AFACAN**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL**

**AĞUSTOS 2020**

## BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

14/09/2020

Korkmaz AFACAN

## ÖN SÖZ

Küreselleşen ve git gide küçülen dünyada sahip olunan değerleri muhafaza etmek veya yeni değerler edinirken benliğini koruyabilmek tüm toplumsal katmanların üstüne düşündükleri ortak konudur. Toplumu oluşturan bireylerin ortak yaşama heyecan ve isteklerinin altında yatan etmenlerden biri de değer kavramıdır. Bireylerin tercih ettikleri değerler ortak yaşamayı seçtikleri toplumları oluşturur. Değer tercihlerinin hayata dair tutumları etkilediği düşüncesi geçmişten günümüze söylenegelmiş ve bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Söz konusu yaşantımız içinde sergilenen tutumlar, değer tercihleri tarafından etkileniyorsa eğitim hayatında yer alan derslere yönelik tutumların da etkilendiği düşünülebilir. Türkiye’de yapılan araştırmalar ile öğrencilerin derslere yönelik tutumları farklı başlıklar altında incelenirken üzerinde durulan derslerden biri de İngilizce olmuştur. Bunun çeşitli sebepleri olduğu öteden beri yapılan çalışmalarla ortaya konmuşsa da değer tercihleri ile ilgisinin olup olmadığı çalışılmamıştır.

Bu araştırma ile değer tercihleri ve İngilizce özelinde yabancı dil tutumları arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Araştırmanın, eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmenlere, idarecilere, bürokratlara ve en önemlisi öğrencilere katkı sağlamasını temenni ederim.

Eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan annem Nigâr AFACAN ve babam Kazım AFACAN’a minnettar olduğumu buradan ifade etmek isterim.

Bu sürece başından sonuna destek veren ve hep yanımda olduğunu hissettiren değerli büyüğüm Salih BOZKURT’a teşekkür ederim.

Son olarak, araştırmam boyunca bana samimi desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım sayın Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL’a ve sayın Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN’a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Sakarya, 2020.

Korkmaz AFACAN

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEĞER TERCİHLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Korkmaz AFACAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğ. Üyesi Ebru UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi, 2020

Bu araştırmanın amacı, farklı liselerde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaçla, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında çeşitli değişkenler açısından farklılaşma olup olmadığı, değer tercihlerinde çeşitli değişkenler açısından farklılaşma olup olmadığı, öğrencilerin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki olduğu ve öğrencilerin değer tercihlerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ne düzeyde açıkladığı sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin değer tercihlerini tespit etmek amacıyla Schwartz (1992) tarafından geliştirilen “Schwartz Value Survey (SVS)/ Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ)” ve öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla da Yanar (2008) tarafından geliştirilen “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve değer tercihlerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde analizleri; tutumların ve değer tercihlerinin değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek faktör üzerindeki tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin değer tercihleri ve İngilizceye yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı amacıyla ise korelasyon analizi ve regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin uyum ( $\bar{x}=5,22$ ,  $p=,006$ ), geleneksellik ( $\bar{x}=6,82$ ,  $p=,003$ ), evrenselcilik ( $\bar{x}=10,00$ ,  $p=,000$ ), özyönelim ( $\bar{x}=5,98$ ,  $p=,004$ ) ve güvenlik ( $\bar{x}=5,93$ ,  $p=,003$ ) değer puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında erkek öğrencilerin yardımseverlik ( $\bar{x}=7,07$ ,  $p=,000$ ), uyarılım ( $\bar{x}=4,91$ ,  $p=,014$ ) ve hazcılık ( $\bar{x}=3,48$ ,  $p=,000$ ) değer puan ortalamalarının ve değer toplam puan ortalamasının ( $\bar{x}=241,64$ ,  $p=,013$ ) kız öğrencilere

göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş bakımından ise, 13-15 yaş aralığındaki öğrenciler ile 16 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında sadece güç değer puanları ( $\bar{x}=18,52$ ,  $p=,010$ ) arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf tekrarı bakımından incelendiğinde, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin uyum, evrenselcilik, özyönelim, güvenlik değer puanları ve değer toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin uyum ( $\bar{x}=22,09$ ,  $p=,005$ ), evrenselcilik ( $\bar{x}=45,21$ ,  $p=,003$ ), özyönelim ( $\bar{x}=27,73$ ,  $p=,001$ ), güvenlik ( $\bar{x}=29,75$ ,  $p=,002$ ) değer puan ortalamaları ve değer toplam puanlarının ( $\bar{x}=239,58$ ,  $p=,014$ ) sınıf tekrarı yapan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak okul türü özelinde değerlendirildiğinde ise yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, güç ve güvenlik değerlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin değer tercihleri ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise uyarılım ve güç alt değer boyutları ve değer toplam puanları ile İngilizce dersine yönelik tutumlar arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, hazcılık, başarı ve güvenlik değerleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak öğrencilerin, uyarılım alt değeri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ( $p=,004$ ,  $r=,109$ ), güç alt değeri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ( $p=,003$ ,  $r=,113$ ) ve değer toplam puanları ile İngilizceye yönelik tutumları arasında düşük düzeyde ( $p=,086$ ,  $r=,022$ ) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar söz konusu değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer tercihi, tutum, yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' VALUE PREFERENCES AND THEIR ATTITUDES OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE

Korkmaz AFACAN, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ebru UZUNKOL

Sakarya University, 2020

The aim of this study is to determine the relationship between the value preferences of secondary school students studying in different high schools and their attitudes towards the English course. For this purpose, the questions of whether there is a difference in students' attitudes towards English lesson in terms of various variables, whether there is a differentiation in terms of various variables in their value preferences, to what extent there is a relationship between students' value preferences and their attitudes towards English lesson, and to what extent students' value preferences explain their attitudes towards the English course was searched.

The research was carried out using the relational scanning model, one of the quantitative research methods. "Schwartz Value Survey (SVS)" developed by Schwartz (1992) to determine students' value preferences, and "Attitude Scale Towards English" developed by Yanar (2008) was used to determine students' attitudes towards English. Frequency and percentage analysis to determine students' attitudes towards English and value preferences; two-factor ANOVA was used for repeated measures on a single factor to determine whether attitudes and value preferences differ by variables. Correlation analysis and regression analysis were used in order to determine whether there is a relationship between students' value preferences and attitudes towards English.

As a result of the research, female students' cohesion ( $\bar{x} = 5.22$ ,  $p = .006$ ), traditionalism ( $\bar{x}=6.82$ ,  $p =, 003$ ), universalism ( $\bar{x} = 10.00$ ,  $p = .000$ ), self-orientation ( $\bar{x} = 5.98$ ,  $p = .004$ ) and security ( $\bar{x} = 5.93$ ,  $p =, 003$ ) mean scores were found to be significantly higher than men. Besides, male students' benevolence ( $\bar{x} = 7.07$ ,  $p = .000$ ), stimulation ( $\bar{x} = 4.91$ ,  $p =, 014$ ), hedonism ( $\bar{x} = 3.48$ ,  $p = .000$ ) and the total mean score ( $\bar{x} = 241.64$ ,  $p =, 013$ ) was significantly higher than female students. In terms of age, only the power value scores ( $\bar{x} = 18.52$ ,  $p =, 010$ ) were found to be significantly different between students aged 13-15



and those aged 16 and over. When analyzed in terms of grade repetition, a meaningful difference was found between the compliance, universality, self-management, security value scores and total value scores of students who did not repeat the grade. Accordingly, the students who do not repeat the grade have compliance ( $\bar{x} = 22.09$ ,  $p = .005$ ), universalism ( $\bar{x} = 45.21$ ,  $p = .003$ ), self-direction ( $\bar{x} = 27.73$ ,  $p = .001$ ), security ( $\bar{x} = 29.75$ ,  $p = .002$ ) value point averages and value total scores ( $\bar{x} = 239.58$ ,  $p = .014$ ) are found to be significantly higher than students who repeat a grade. Finally, when evaluated in terms of school type, it was concluded that there were differences in benevolence, universalism, self-direction, stimulation, hedonism, power and security values.

When the relationships between students' value preferences and their attitudes towards learning English were examined, it was concluded that there was a relationship between the subscales of stimulation and power sub-value and total value scores and attitudes towards English lessons. No significant relationship was found between the values of conformity, tradition, benevolence, universalism, self-direction, hedonism, achievement, security and their attitudes towards English. However, a low level of significant relationship was found between the students' stimulation sub-value ( $p = .004$ ,  $r = .109$ ), power sub-value ( $p = .003$ ,  $r = .113$ ), total value scores ( $p = .086$ ,  $r = .022$ ) and their attitudes towards English. These results support the relationship between the value preferences stated above and the attitude towards the English course.

**Keywords:** Value preference, attitude, attitude towards learning a foreign language.

## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1 Araştırmanın Önemi.....	5
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Alt Problemler.....	6
1.4 Sınırlılıklar.....	6
1.5 Tanımlar .....	6
BÖLÜM II.....	8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Değer .....	8
2.1.1 Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri.....	10
2.1.2 Değerlerin Sınıflandırılması .....	12
2.1.2.1 Schwartz Değer Sınıflaması.....	12
2.1.2.2 Diğer Değer Sınıflamaları.....	18
2.1.3 Değerler Eğitimi.....	19
2.1.4 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar .....	21
2.1.4.1 Değer Telkini .....	21

2.1.4.2 Değer Açıklama .....	22
2.1.4.3 Değer Analizi .....	22
2.1.4.4 Ahlaki Muhakeme .....	23
2.2 Yabancı Dil Eğitimi .....	24
2.2.1 Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	25
2.2.1.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) .....	25
2.2.1.2 Direkt Yöntem (Direct Method).....	26
2.2.1.3 Dinlekonuş Yöntemi (Audiolingual Method).....	27
2.2.1.4 İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi (Communicative Language Teaching) .....	27
2.2.1.5 Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	28
2.2.1.6 Sessiz Yöntem (The Silent Way) .....	29
2.2.1.7 Müşterek Dil Öğrenimi Yöntemi (Community Language Learning) .....	29
2.2.1.8 Doğal Yöntem (Natural Approach).....	30
2.2.1.9 Önerim Yöntemi (Suggestopedia).....	31
2.3 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Tarihçesi .....	31
2.4 Ortaöğretim İngilizce Ders Programlarında Yer Alan Değerler.....	34
2.5 Tutum .....	37
2.5.1 Değer ve Tutum .....	41
2.5.2 İngilizce Dersine Yönelik Tutum.....	41
BÖLÜM III .....	47
YÖNTEM.....	47
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	47
3.2 Araştırmanın Evreni .....	47
3.3 Araştırmanın Örneklemi.....	47
3.4 Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....	48

3.5 Veri Toplama Süreçleri .....	48
3.6 Verilerin Analizi .....	49
BÖLÜM IV .....	51
BULGULAR .....	51
4.1 Örneklem Grubuna İlişkin Bulgular .....	51
4.2 Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Çeşitli Değişkenler Açısından (Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Tekrarı) Farklılaşmakta Mıdır? .....	52
4.3 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri Çeşitli Değişkenler Açısından (Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Tekrarı) Farklılaşmakta Mıdır? .....	52
4.4 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Vardır? .....	61
4.5 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarını Ne Düzeyde Açıklamaktadır? .....	62
BÖLÜM V .....	70
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	70
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	70
5.1.1 Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Çeşitli Değişkenler Açısından (Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Tekrarı) Farklılaşmakta Mıdır? .....	70
5.1.2 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri Çeşitli Değişkenler Açısından (Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Tekrarı) Farklılaşmakta Mıdır? .....	71
5.1.3 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Vardır? .....	74
5.1.4 Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarını Ne Düzeyde Açıklamaktadır? .....	74
5.2 Öneriler .....	75
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	75
5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	76

KAYNAKLAR.....	78
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	111



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin değişkenlere göre normallik testi değerleri .....	49
Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların değişkenlere göre betimsel istatistik tablosu .....	51
Tablo 3. Tutum puanlarının değişkenlere göre farklılık t testi .....	52
Tablo 4. Değer puanlarının cinsiyete göre farklılık t testi .....	53
Tablo 5. Değer puanlarının yaşa göre farklılık t testi .....	54
Tablo 6. Değer puanlarının sınıf tekrarına göre t-testi .....	55
Tablo 7. Sınıf düzeyi ve okul türü değişkenine göre tutum puanlarına ilişkin anova analizi .....	56
Tablo 8. Sınıf düzeyi değişkenine göre değer puanlarına ilişkin anova analizi .....	57
Tablo 9. Okul türü değişkenine göre anova analizi .....	59
Tablo 10. Alt değer tercihleri ile İngilizceye yönelik tutum arasındaki ilişki tablosu .....	61
Tablo 11. Uyum alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	63
Tablo 12. Geleneksellik alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	63
Tablo 13. Yardımseverlik alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	64
Tablo 14. Evrenselcilik alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	65
Tablo 15. Özyönelim alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	65
Tablo 16. Uyarılım alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	66
Tablo 17. Hazcılık alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	66
Tablo 18. Başarı alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	67
Tablo 19. Güç alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	68
Tablo 20. Güvenlik alt değeri ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	68
Tablo 21. Toplam değer tercih puanları ile itö arasındaki ilişki durum tablosu .....	69

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Scwartz'a göre değer tiplerinin dairesel ilişkisi .....	15
Şekil 2. Schwartz 19 alt boyutlu değer sınıflaması.....	17
Şekil 3. Kök değerler .....	35



## SİMGELER VE KISALTMALAR

M.E.B.	: Millî Eğitim Bakanlığı
İtö	: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği
SDÖ	: Schwartz Değerler Ölçeği
SVS	: Schwartz Values Survey
GTM	: Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
DM	: Direkt Yöntem (Direct Method)
ALM	: Dinlekonuş Yöntemi (Audiolingual Method)
CLT	: İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemi (Communicative Language Teaching Method)
TPR	: Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response Method)
SW	: Sessiz Yöntem (The Silent Way Method)
CLL	: Müşterek Dil Öğrenimi Yöntemi (Community Language Learning Method)
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce (English as a Foreign Language)



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar bireysel ve toplumsal hayatımızı şekillendiren, ortak yaşama amaçlarımızı belirleyen ve en nihayetinde mutluluğu amaçlayan bir kavram olarak değer kavramı ön plana çıkmıştır. TDK Türkçe Sözlükte Değer kavramı; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Cambridge Sözlüğünde (dictionary.cambridge.org,2017) ise; “değişik durumlarda nasıl hareket edeceğini belirleyen, doğru ve yanlış olana karar vermede yardımcı olan prensipler” olarak geçmektedir. Fichter (1996) değerleri, cemiyet hayatına ve kültürüne önem katan kriterler olarak tanımlamıştır. Ayrıca, değerlerin birbirleri arasında son derece uyumlu bir ilişki olduğunu söyleyen Özensel (2004) değerlere ait ortak bir toplumsal mutabakattan bahsetmektedir. Bütünsel olarak bakıldığında değer, toplumun, bir teşekkülün yahut bir kişinin prensip ve ölçünleridir. Kişinin eyleme geçmesini sağlayan esas ve ana görüşlerdir değerler (Bilge ve Küçükaycan, 2013). Öyleyse bireylerin farklı değerlendirdikleri değer yargıları olsa da toplumsal olarak ortak değerlerde buluşularak bunlar kazandırılmalıdır ki bireyler toplumsal hayata uyum sağlayabilsinler ve nihai olarak mutlu olabilsinler. Aristoteles mutluluk kavramının, insan doğasını veya özünü bütünüyle gerçekleştirilmiş olması haline karşılık geldiğini ve bireyin potansiyel güçlerinin tam olarak geliştiği ve insan varlığının çeşitli olanak ve kapasitelerini gerçekleştirdiği zaman ortaya çıkacağından söz etmektedir. Ayrıca sözü edilen bu mutluluk haline yalnızca değer sahibi erdemli kişilerin ulaşabileceğini anlatmaktadır (Cevizci, 1999).

*“Değerler öğrenilmesi gereken kavramlardır. İnsan, mutluluğunda etkin rol oynayan değerleri, sosyal öğrenme yoluyla sonradan kazanır. Toplumsal anlamda öğrendiği erdemler vasıtasıyla mutluluğa ulaşır.”* (Tarhan, 2017, s.20)

Değerleri kazanmış ve hayatında uygulamaya geçirmiş olan birey doğal olarak ait olduğu toplumu da mutluluğa erdştirecektir. Mutluluk ile değerler, birey hayatının bir amaca dayanması ve hayatı anlamlandırma gereksiniminden dolayı birbirleriyle alakalıdır (Özdemir ve Koruklu, 2011). Milliyet gazetesine 2015 yılında verdiği bir röportajında Kuçuradi:

*“İnsanları kendi adları adına düşünerek, değer bilgisi kullanmayı öğretebiliriz. Değer yargıları değil, değer bilgileri yaşamda nasıl kullanılabilir, buna bakabiliriz. Bu öğrenilebilecek bir şeydir, ne kadar erken öğrenilirse o kadar iyi... Eğer beyni çok yıkanmış değilse insanlar düşününce zorlanmadan birçok şeyi kendileri görebilir”*

diyerek, değer bilgisinin insanların önemli bir kısmına öğretilebileceğini ifade etmiştir. Kuçuradi’ye (2016) göre, ilişki kurduğumuz insanlar karşısında tutumumuz, yaşadığımız olaylar ve durumlarda aldığımız her karar ve ilgili davranışlarımız, bunları nasıl değerlendirdiğimize dayanır. Bu tutum, karar ve davranışlarımız yaşamımıza vermeğe çalıştığımız yönü gösterir. Buradan da anlaşılacağı üzere değerlere bakışımız ve tutumlarımız hayatımıza yön vermekte ve yaşamımızda üstlendiğimiz rolleri belirlemekte, aile hayatı, eğitim hayatı, iş hayatı yani sosyo-kültürel hayatı yönlendirmektedir. Toplumu bir bina gibi tasavvur edersek, bireyler binanın yapı taşları, değerler ise çimentosu sayılabilir. Harç ve çimentosu olmayan binanın kolayca dağılması gibi toplumun da aynı duruma maruz kalma ihtimali vardır (Tarhan, 2017). Teknolojik gelişmelerin de etkisiyle bireylerin üstlendiği roller değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır. Nesil farklılıkları git gide artmakta ve toplum katmanlarını oluşturan belirli jenerasyonlar arasındaki görüş ayrılıkları derinleşmekte ve yaşam tarzları farklılaşmaktadır. Bu nedenle değer aktarımı ve ortak değer benimsenmesi de zorlaşmaktadır. Günümüz dünyasında meydana gelen teknolojik gelişmeler ve kültürel değişimler beraberinde birçok problemi de yaşantımız içerisine sokmuştur. Bu sosyal problemlerden birisi olan değer bunalımı, son yıllarda ülkemizde ve dünyada önemli ölçüde artmıştır (Yiğittir ve Öcal, 2011). İnsanlık tarihi, ortaya genel kabul gören ahlak standartları koymuş ve çoğu insanın da bu standartlara inandıklarını göstermiş, ortada değerler bunalımının olduğu her dönemde bu konunun bir şekilde aşıldığını tarihsel olarak göstermiştir (Arslan, 2012). Değerlerin yaşayan olgular olduğu düşünüldüğünde, günümüz koşullarına adapte etmemiz gerekliliği kaçınılmazdır. Görülen odur ki; sahip olduğumuz değerleri korumak ve aktarmak bireyden tüm topluma yayılması gereken, aynı zamanda hayatın içinde yaşatılması gereken bir konudur. Bu açıdan

bakıldığında aileden sonra en önemli görev eğitim kurumlarına düşmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 11. maddesinde "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır" denilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek; aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacı vardır (Ekşi, 2003):

1. Akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek,
2. Temel millî ve manevi değerleri öğrencilere kazandırmak.

Görüldüğü üzere, okullarımızda akademik başarıyı ön plana alırken aynı zamanda temel millî ve manevi değerleri kazandırmak da en başta gelen görevlerimiz arasındadır. Elbette ki küreselleşen ve her geçen gün birbirine daha da yaklaşan dünyada evrensel değerleri benimsemek de dünya ile entegrasyonu sağlamak ve her gün gelişen teknolojik, ekonomik ve akademik çalışmaları takip ederek katılımcı olabilmek açısından son derece önemlidir. Bahse konu ilerlemelere uyum sağlayabilmek için etkili bir yabancı dil eğitimi önemli konular arasında yer almaktadır.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile birlikte büyük uğraş verilmiş, bu konuda hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanmıştır. Ancak, genellikle yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Demirel, 2012). Her ne kadar başarı sağlanamamış olsa da İngilizce öğretimi, önemini her dönem korumuştur. İngilizce öğretiminin Türkiye'de önemli olarak algılanmasının nedeni Türkiye'nin ekonomik ve teknolojik alanda geri kalmamak istemesiyle açıklanabilir. Kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak diğer ülkelerle gitgide artan bir yoğunlukta ilişki içinde olan Türkiye, bu ilişkileri İngilizce ile sürdürmek durumundadır. Bu zorunluluk yüzünden, İngilizce öğretimi her geçen gün daha da önemli olarak algılanmaktadır (Sezer,1988). Ülkemizde yabancı dil eğitiminde hal böyle iken; tüm Avrupa ülkelerinde en az bir, çoğu zaman iki yabancı dil zorunlu olarak müfredat programlarında yer almaktadır. Ülkeler arası dil politikalarında gözlemlenen farklılıklara karşın, İngiliz dili diğer diller arasında ayrıcalıklı konumunu korumakta ve tüm Avrupa

Birliği üyesi ÷lkelerin öğrencileri 90% oranında zorunlu olarak İngilizce öğrenmektedirler (Trim,1998). 2002 yılında Avrupa Konseyi tarafından benimsenen ilkeler doğrultusunda, AB üyesi ÷lkelerde yabancı dil öğrenme yaşı 6 olarak belirlenmiştir (Haznedar,2010). Avrupa Birliğinin kabul ettiği ortak değerler çerçevesinin de yabancı dil eğitiminde etkili olduğu değerlendirilmektedir.

Yenilenerek 2017 yılında yayınlanan İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında;

*“İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, bu gereksinim üzerine kurulmuş olup programın esas hedefi öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktadır.”*

ifadesi yer almaktadır. Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında ise;

*“İngilizce programının bu seviyedeki amaçlarından bazıları öğrencilerin hedef dili konuşan ÷lkelerin kültür değerlerini tanımalarına ve ayırt etmelerine olanak tanımak, kendi kültürlerinin ve diğer kültürlerin değerlerini fark ederek farklı olana saygı göstermelerini sağlamak ve diğer kültürleri öğrenme ile kendi kültürünü başka kültürlerdeki insanlara aktarmada akıcı iletişim becerilerine sahip olmalarına yardımcı olmaktadır.”*

İfadesi dikkat çekmektedir. Dolayısıyla İngilizce öğretimi başlı başına bir ders olarak işlenmesi ve sorgulanması gereken bir olgu olarak gör÷lmemeli tam tersine sevdirmesi ve ilgi duyulması sağlanmalıdır. Dil ve kültürün beraber hareket ettiği unutulmamalı, kültürel farklılıklara karşı saygı ve ilgi geliştiren bireylerin diğer dillere de ilgi göstereceği değerlendirilmelidir. Buradan hareketle sevgi, saygı, hoşgör÷ gibi değerleri kazanmış olan öğrencilerin İngilizce diline olan ilgileri de artabilecektir. Çocuklarımızı ve gençliğimizi sadece “bilmek” ve “yapmak” için eğitmemeliyiz, aynı zamanda onları “olmak” ve “birlikte yaşamak” için de eğitmeliyiz (Delors, 1996). Dönemin Milli Eğitim Bakanı İsmet YILMAZ tarafından 18 Temmuz 2017 tarihinde yapılan açıklama ile yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitiminin ana odağı oluşturduğuna işaret edilmiş, öğrencilere aktarılması hedeflenen adalet, dostluk, dür÷stlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerin müfredata eklendiğini söylenmiştir. Aynı zamanda yenilenen İngilizce dersi müfredatında adalet, çalışkanlık, sabır, ahlak, tevazu, merhamet, saygı, eşitlik, sevgi, çevreye duyarlılık,

sorumluluk, dürüstlük, cömertlik, vatandaşlık, müzakere edebilirlik, yardımseverlik olmak üzere on altı değer verilmesi hedeflenmiştir. Yabancı dil eğitiminin etkilendiği ve dolayısıyla etkilediği etkenler arasında değer tercihlerinin de bulunduğu söylenebilir. Değer tercihlerinin, tutumları, algıları ve davranışları etkilediği gibi yabancı dil tutumlarını da etkileyebileceği düşüncesinden yola çıkılan bu araştırmada, farklı liselerde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır.

### **1.1 Araştırmanın önemi**

Araştırma ile bireylerin değer tercihlerinin İngilizce dersi özelinde yabancı dil eğitimi tutumları ile ilişkili olup olmadığının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Yabancı dil öğretimi sadece bir ders olarak görülmemekte aynı zamanda söz konusu yabancı dilin ait olduğu kültür öğelerine de aşina olma eylemi olarak düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenilen yabancı dilin değerlerini öğrenmek o dili ana dil olarak konuşanlar gibi düşünmeyi destekleyerek öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Kaliyeva, 2015). Ayrıca yabancı dilin kültürünü, değerlerini öğrenmek veya aşina olmak o dili konuşan insanlara karşı ön yargı oluşmasını engelleyebilir, hoşgörü oluşmasını sağlayabilir ve hedef dili öğrenmeye olan merakı ve isteği artırabilir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğreniminin bilişsel alanla olduğu kadar duyuşsal alanla da ilgili olduğu değerlendirilebilir. Okul ortamına, öğreticinin kendisine, öğrenme eylemine ve öğrenilecek yabancı dile karşı oluşturulan tutum ve isteğin yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkileyebileceği değerlendirilebilir.

Daha önce değerler eğitimi üzerine ve yabancı dil eğitimi üzerine birçok araştırma ve çalışma yapılmasına karşın değerler eğitiminin İngilizce özelinde yabancı dil eğitimi üzerinde etkisinin olup olmadığı çalışılmamıştır. Baydır'a (2018) göre ise İngilizce öğretmenleri müfredatta bulunan değerleri eksik bulmaktadırlar. Dolayısıyla hangi değerlerin öğrenciler üzerinde yabancı dil öğrenmelerine katkı sağladığı bilinmesi ve buna uygun bir öğretim programı hazırlanmasının yabancı dil eğitiminde ilerleme kaydedilmesini kolaylaştıracağı değerlendirilmektedir. Gömleksiz ve Cüro (2011) yaptıkları çalışma ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında bulunan değerlerin öğrencilerin bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Bu araştırma ile öğrencilere kazandırılacak değerlerin yabancı dile olan tutumlarına etkisi ortaya çıkacak ve böylece yabancı dil öğretimi ile değerler eğitimi arasında daha kapsamlı ve birbirine bağlı bir eğitim-öğretim programı yapılabilecektir. Söz konusu öğretim programı ile, yöneticiler yapacakları etkinliklerde İngilizce dersi başarısını artırmak maksadıyla bu araştırma ile ortaya çıkacak değerlere öncelik vereceklerdir. İngilizce öğretmenleri, programda yer alan değerlerin İngilizce öğrenimine etki ettiğini kanıksayacak ve değerler eğitimi ile İngilizce dersinin sınıflarda iç içe işlenmesini sağlayacaklardır. Materyal tasarımcıları da İngilizce dersi için hazırlayacakları materyallerde bütün değerleri kullanmak yerine ortaya çıkacak olan etkili değerleri daha fazla kullanacak ve tercih sebebi olacaklardır.

## **1.2 Problem cümlesi**

Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

## **1.3 Alt problemler**

1. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, sınıf tekrarı, okul türü ve sınıf düzeyi) farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin Değer tercihleri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, sınıf tekrarı, okul türü ve sınıf düzeyi) farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri İngilizce dersine yönelik tutumlarını ne düzeyde açıklamaktadır?

## **1.4 Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın bulguları Sakarya İli Kocaali İlçesinde bulunan Anadolu, Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 2018-2019 yıllarında öğrenim gören öğrencilerle ve kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

## **1.5 Tanımlar**

**Değer :** Değerler, sosyal davranışlar olarak adlandırılabilen sosyal eylemler, haklar, tutumlar, ideolojiler, değerlendirmeler, başkalarına karşı ahlaki yargılar ve doğrulamalar, kendini başkalarıyla kıyaslama ve başkalarını etkilemek amacıyla kendini gösterme olarak adlandırılacak neredeyse her türlü davranışın belirleyicileridir (Rokeach, 1973).

**Değer tercihi :** Bireyin yapacağı seçimlerde kendince bir değer sistemiyle hareket etmesidir (Göldağ, 2015).

**Tutum:** Bireyin inançlarına veya görüşlerine dayanarak, bazı referanslara veya nesnelere yapılan değerlendirme reaksiyonudur (Gardner, 1985).

**İngilizceye yönelik tutum :** Değişik lisan konuşucularının ve ortak dile sahip toplumların kendi dillerine ya da diğer konuşulan dillere müteveccih tutumlarıdır (Kazazoğlu, 2013).



## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Değer

Toplumunu oluşturan bireylerin yaşama amaçlarını belirleyen, olgularla olan etkileşimini anlamlandıran, tercihlerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen, içinde yer aldığı toplumla bağ kurmasını sağlayan ve yaşayan bir süreç olarak değer kavramını tanımlamak mümkündür.

Güncel Türkçe Sözlük'te değer, "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü." şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Cambridge Sözlüğünde (dictionary.cambridge.org, 2017) ise; "değişik durumlarda nasıl hareket edeceğini belirleyen, doğru ve yanlış olana karar vermede yardımcı olan prensipler" olarak geçmektedir. Fichter (1996) değerleri, cemiyet hayatını ve kültürü önemlendiren kriterler olarak tanımlamıştır.

Tarihte ilk kez Znaniecki eliyle 1918 yılında literatürde yer almış olan değer kavramı Latince kökenli olup "değerli olmak" ya da "güçlü olmak" manasına gelen "value" sözcüğünden gelmektedir (Bilgin, 1995).

Türkçe açısından etimolojik olarak bakıldığında, değer kelimesine Divan-i Lügat-i Türk eserinde rastlanmaktadır. Bu eserde değer, "değmek kökünden türemiş, paha, kıymet anlamlarına gelmiştir. Daha eski kaynaklara bakıldığında ise, Orta Asya Yazı Türkçesinde "teg+ar" olarak bulunduğu ve eşit olmak, bedel olmak manalarına geldiği anlaşılmaktadır (Nişanyan, 2009).

Uzunkol (2014) değer kavramını, birey davranışlarına etki eden içten gelen bir nosyon olarak tanımlamış ve bireyin hayatını, edindiği belli başlı değerler ölçüsünde biçimlendirdiğini ve bu şekilde de sosyal hayatını oluşturduğunu belirtmektedir.



Hayat sürdüğü müddetçe insanoğlu da karşı karşıya kaldığı birçok seçenikle yüzleşmek ve tercih yapmak durumunda kalır. Önemli olan yapacağı bu seçimlerde kendince bir değer sistemiyle hareket etmesidir. Değerler, yapılan tercihler sonucu ortaya çıkan davranışların şahsen ya da toplumca kabul edilebilir veya edilemez olduğunu tayin eder ve insanları bu yönde etkiler. İnsanoğlu, önem verdiği hususlarla alakadar olur ve bu alaka da değer ile kendini gösterir. Böylelikle değer, ilgi duyulan her ne ise onunla ilgi duyan arasındaki bağ olarak da görülebilir (Göldağ, 2015).

Kuçuradi'ye (2016) göre değer, kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki özel yeridir. Buna göre bir şeyin değerliliği kendisiyle aynı türden olan şeyler arasındaki yerinden dolayı insan için taşıdığı özel anlamdır. İlişki kurduğumuz insanlar karşısında tutumumuz, yaşadığımız olaylar ve durumlarda aldığımız her karar ve ilgili davranışlarımız, bunları nasıl değerlendirdiğimize dayanır. Bu tutum, karar ve davranışlarımız yaşamımıza vermeğe çalıştığımız yönü gösterir. Buradan da anlaşılacağı üzere değerlere bakışımız ve tutumlarımız hayatımıza yön vermekte ve yaşamımızda üstlendiğimiz rolleri belirlemekte, aile hayatı, eğitim hayatı, iş hayatı yani sosyo-kültürel hayatı yönlendirmektedir.

Değerler, büyük oranda toplumca kabul görmüş müşterek olgulardır. Bir bakıma, mutluluğa götüren standartlardır. Bahse konu bu standartlara evrensel doğrular da diyebiliriz. Değerler, öğrenilen olgulardır ki insanoğlu kendini mutluluğa taşıyacak değerleri sosyal öğrenme metoduyla sonradan edinir. Kişinin psikolojik yapısında ve gelişiminde doğduğu günden itibaren kazandığı değerlerin etkisi yadsınamaz. Bu iyi kazanımlar, düşüncelere ve davranışlara nüfuz ettiğinden kişilik oluşumunda büyük öneme sahiptir (Tarhan,2017). Değerler, belirli bir davranış şeklinin veya varoluşun son halinin, karşıt ya da karşılıklı bir davranış biçimi ya da varoluş halinin kişisel ya da toplumsal olarak tercih edilebileceği temel kanaatlerdir. Aynı zamanda, değerler bireylerin doğru olanı nasıl ayırt ettikleri veya tercihlerin önemini değerlendirdikleri çalışma veya çalışma ortamı ile ilgili değerlendirme standartlarıdır (Atkinson, 2007). Değerler, sosyal davranışlar olarak adlandırılabilen sosyal eylemler, haklar, tutumlar, ideolojiler, değerlendirmeler, başkalarına karşı ahlaki yargılar ve doğrulamalar, kendini başkalarıyla kıyaslama ve başkalarını etkilemek amacıyla kendini gösterme olarak adlandırılacak neredeyse her türlü davranışın belirleyicileridir (Rokeach,1973). Değerler, amaçlarımıza ulaşma yeteneğimizi geliştirmek için araçları yönlendirir. Günlük yaşamda karar vermemiz için arzu edilen alternatifleri, daha az arzu edilen alternatifleri ve düşünülemez

alternatifleri ana hatlarıyla belirler. Belirli bir değerler sisteminin sahibi olduğumuz için, yaptığımız her seçim ve hareket, o sistemin doğasından etkilenir (Cox, 1989'dan aktaran Atchinson, 2007).

Sonuç olarak, değer ve değerler kavramı ele alındığında standart bir tanım olmadığı görülmektedir; Bununla birlikte, yukarıdaki açıklamaların merkezinde birkaç tema vardır. Birincisi, değerler ahlaki ya da yasal mutlaklıklar değil inanç ya da görüşlerdir, fakat insanların doğru ve yanlış arasında ayırım yapmalarına yardımcı olacak ahlaki bir pusula olarak hizmet eder. İkincisi, değerler zaman içinde yaşanmakta olan ve tecrübe edilen kültürel değişimlerle değişmeye eğilim göstermez ve kalıcıdır, diğer bir deyişle sürekli. Üçüncü olarak, davranışları doğrudan etkiler ve amaçlarımıza ya da hedeflerimize ulaşma kabiliyetimizi etkiler.

Sözünü ettiğimiz değerler bütününe hayatımıza ve toplumsal hayata nasıl yön verdiğini, insanları ve toplumu nasıl etkilediğini daha iyi anlamak için değerlerin özelliklerini ve işlevlerini de iyi anlamamız gerekmektedir.

### **2.1.1 Değerlerin özellikleri ve işlevleri**

Değerler, görüldüğü üzere pek çok farklı tanımla açıklanmaya çalışılmış ve farklı görüşlerle ortaya konulmuştur. Aynı şekilde değerlerin özellikleri bakımından da yapılmış, birbirine zıt olmasa da kime yerde farklılık gösteren tanımlar mevcuttur.

Schwartz'a (2012) göre, tüm değerlerin ana özellikleri şunlardır: (1) değerler arzulanan hedeflere götüren inançlardır; (2) değerler belirli durumları ve eylemleri aşar, onlardan üstündür; (3) değerler standart ya da kriterler olarak hizmet eder; ve (4) değerler önem sırasına göre sıralanır ve çoklu değerlerin görece önemi eylemi yönlendirir. Bahse konu bu özellikler, tüm değerlerin özellikleridir. Birini diğerinden ayıran şey, ifade ettiği amaç ya da motivasyon türüdür. Değerler teorisi, her birinin altında yatan motivasyona göre on geniş değeri tanımlar ve bu değerlerin evrensel olması düşünülebilir.

Bir başka görüşe göre değerlerin özellikleri sıralaması şu şekilde ifade edilmektedir: (1) Kişisel veya toplumsal anlamda benimsenmiş olan birleştirici kavramlardır. (2) Sosyal bakımdan cemiyet gereksinimlerini karşılamalı ve her ferdin iyiliği doğrultusunda olmalıdır. (3) Bilinç olarak anlamak yetmemeli, his ve heyecanları da alakadar etmelidir. (4) Kişilerin dimağında oluşan tutumları yönlendiren saiklerdir (Dilmaç, 1999).

Soyut kavramlar olarak da görülen değerler, bireyin kendi aklıyla olguları ve nesnelere, fikirleri kabul etmesini ya da reddetmesini sağlar. Bu şekilde görüldüğünde, değerlerin özellikleri şu şekilde de sıralanmıştır:

1. Değerler paylaşılırlar; genel olarak bireyler ekseriyetle değerlerde anlaşmışlardır.
2. Ciddi addedilirler; bireyler söz konusu değerleri, paydaş olunan refahı muhafaza etmek ve sosyal ihtiyaçları gidermek maksadıyla değerlendirir.
3. Heyecanlarla beraberdir; bireyler üstün gördükleri değerler için fedakarlık eder. Mücadele eder ve ölmeye bile razı olurlar.
4. Toplumun geneli ele alındığında, kabul görmüş olması itibarıyla değerler, kişileri harekete geçiren durumlar ve şeylerden bağımsız ve soyut olarak insan aklında kendine yer bulan olgulardır (Göldağ, 2015).

Bahsedilen değerler özelliklerinin farklılaşması ve kimi yerde hiyerarşi göstermesinin nedenlerinden biri değerlerin işlevleri olarak izah edilebilir. Ayrıca muhtemeldir ki toplumların korunmasında yani mevcudiyetlerine devam etmesinde ve insan doğasındaki ortak değerlerin uyarlanabilir işlevlerinden de kaynaklanmaktadır. Değerlerin temel sosyal işlevi, grup üyelerinin davranışlarını motive etmek ve kontrol etmektir. İki mekanizma kritiktir; İlk olarak, değerler bireyler için içselleştirilmiş kılavuzlar olarak hizmet eder; Sürekli sosyal kontrol gerekliliği duyan grubu rahatlatırlar. İkincisi, insanlar belirli davranışları toplumsal olarak uygun, diğerlerine olan taleplerini haklı çıkarmak ve istenen davranışları ortaya çıkarmak için tanımlamaya değer bulurlar (Schwartz, 2012).

Başka bir deyişle, değerlerin özelliklerinden bahsederken aynı zamanda taşıdığı belirli işlevlerden de söz etmek gereklidir. Söz konusu işlevler diğer adıyla fonksiyonlar değerlerin cemiyet yaşamı üzerindeki etkisini de belirtir. Bu işlevler, şu şekilde belirtilebilir:

1. Değerler, isteyerek ve belirli bir amaçla yaptığımız tutumların yaygın kriteri olarak görüldüğünden, sosyal ferdin toplumsal hayata dair onaylanmış istekleri üzerinde temel dayanak olmaktadır.
2. Değerler kültürel yapının oluşmasında etki gösterir ve yönlendirir. Böylelikle kültür oluşurken değerler de gelişir. Bu sebeptendir ki bahse konu değerler, sembol, maneviyat,

estetik, norm ve tutum değişkenleri olarak açığa çıkar. Bu değerlendirmeye değerler kültüre dayanak teşkil eder.

3. Değerler, toplumu oluşturan bireylerle identiktir. Başka bir ifadeyle değerler, toplumsallaşmada fertlerce bellenir ve işselleştirilir. Sonuşta değerler, bireyin kişiliğinden ayrılmaz bir parça haline gelir ve öyle değerlendirilir (Özensel, 2004).

Değerlerin özelliklere sahip olması ve farklı işlevler göstermesi yanında tüm değerlerin yalnızca tek bir tanımını olmamıştır. Farklı dşnrlar farklı tanımlar yapmışlar ve yine farklı sınıflandırmalara gitmişlerdir.

### **2.1.2 Değerlerin sınıflandırılması**

Değerler son derece geniş bir alanda incelenmesine karşın ortak bir tanımını yapılamamıştır. Bu sebeptendir ki söz konusu değerler olunca pek çok farklı sınıflama yapılmıştır. Akademik alışmalar incelendiğinde en fazla karşılaşılan ve kullanılan sınıflamalar; Schwartz, Spranger, Rokeach ve Nelson'a ait olanlardır.

#### **2.1.2.1 Schwartz değer sınıflaması**

Schwartz'a (1992) göre değerler, davranış ve eylemleri seçme, olayları ve insanları değerlendirme, davranışları ve eylemleri açıklamada sosyal bir aktör olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu da Schwartz'ın bireysel düzeydeki değer incelemesi ile ilgili olabilir. Schwartz değerleri bireysel ve kültürel olarak inceler. Schwartz'a göre, bireysel düzeydeki değerler, bir bireyin yaşamını yönlendirmedeki önemine göre ele alınmakta ve bu değerler üç evrensel gerçekliği (biyolojik ihtiyaçlar, sosyal iletişim ihtiyaçları ve grupların hayatta kalma ve aktivite istekleri) kapsamaktadır (Schwartz ve Bilsky 1987). Schwartz Değer teorisi, birçok teorisyenin yazılarında yer alan altı ana özelliği belirten değerler kavramını benimsemiştir.

1. Değerler, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlanan ve etkilenen inançlardır. Değerler aktive edildiğinde, duygularla aşılanırlar. Bağımsızlığı önemli bir değer kabul eden insanlar, bağımsızlıklarını tehdit edildiğinde, korunmaya çaresiz kaldıklarında umutsuzluk duydukları ya da zevk aldıkları zaman mutlu oldukları için uyarılırlar.
2. Değerler, hareketi motive eden arzu edilen hedeflere atıfta bulunur. Toplumsal düzen, adalet ve yardımseverliğin önemli olduğu insanlar, bu hedeflere ulaşmak için motive olurlar.

3. Değerler belirli eylemlerin ve durumların üstündedir. Örneğin itaat ve dürüstlük değerleri işyerinde veya okulda, iş dünyasında veya politikada, arkadaşlarla veya yabancılarla ilgili olabilir. Bu özellik, değerleri genellikle belirli eylemlere, nesnelere veya durumlara atıfta bulunan normlar ve tutumlardan ayırır.
4. Değerler standart veya kriter olarak görev yapar. Değerler eylemlerin, politikaların, kişilerin ve olayların seçiminde veya değerlendirilmesinde rehberlik eder. İnsanlar neyin iyi ya da kötü olduğuna, haklı ya da gayri meşru, neye değer verdiğinin olası sonuçlarına dayanarak yapmaya veya kaçınmaya değer olduğuna karar verir. Ancak, günlük kararlardaki değerlerin etkisi nadiren bilinçlidir. Değerler, birinin düşündüğü eylem ve kararların, birinin değer verdiği farklı değerler için çelişkili sonuçlara sahip olduğu zaman farkındalığa girer.
5. Değerler birbirlerine göre önem sırasına göre sıralanmıştır. İnsanların değerleri, onları birey olarak nitelendiren düzenli bir öncelikler sistemi oluşturur. Başarıya veya adalete, yenilik veya geleneğe daha fazla önem veriyorlar mı? Bu hiyerarşik özellik aynı zamanda değerleri norm ve tutumlardan ayırır.
6. Çoklu değerlerin göreceli önemi eylemi yönlendirir. Herhangi bir tutum veya davranışın tipik olarak birden fazla değere etkisi vardır. Örneğin, kiliseye katılmak, hedonizm ve teşvik değerleri pahasına gelenek ve uygunluk değerlerini ifade edebilir ve teşvik edebilir. İlgili ve zıt değerler arasındaki geçiş tutum ve davranışlara rehberlik eder. Değerler, bağlamla alakalı olduklarında ve önemli olduklarında eylemi etkiler (Schwartz, 2012).

Schwartz (1992) ilk olarak, çoğu toplumun üyeleri tarafından tanınması ve onları yönlendiren farklı değer türlerinin kapsamı içinde olması öngörülen güdüsel olarak farklı on değer türünü belirtmiştir. İkincisi, teori, bu on değer türünün dinamik olarak birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirtir. Başka bir deyişle, hangi tür değerlerin uyumlu ve karşılıklı olarak destekleyici olduğunu ve hangi türlerin birbiriyle çelişebileceğini ve muhtemel olduğunu belirtir. Teori, değerleri, insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önem sırasına göre değişen, hedeflere dayalı hedefler olarak tanımlar. Değerleri birbirinden ayıran en önemli içerik yönü, ifade ettikleri motivasyon hedeflerinin türüdür (Schwartz, Lehmann ve Rocca, 1997).

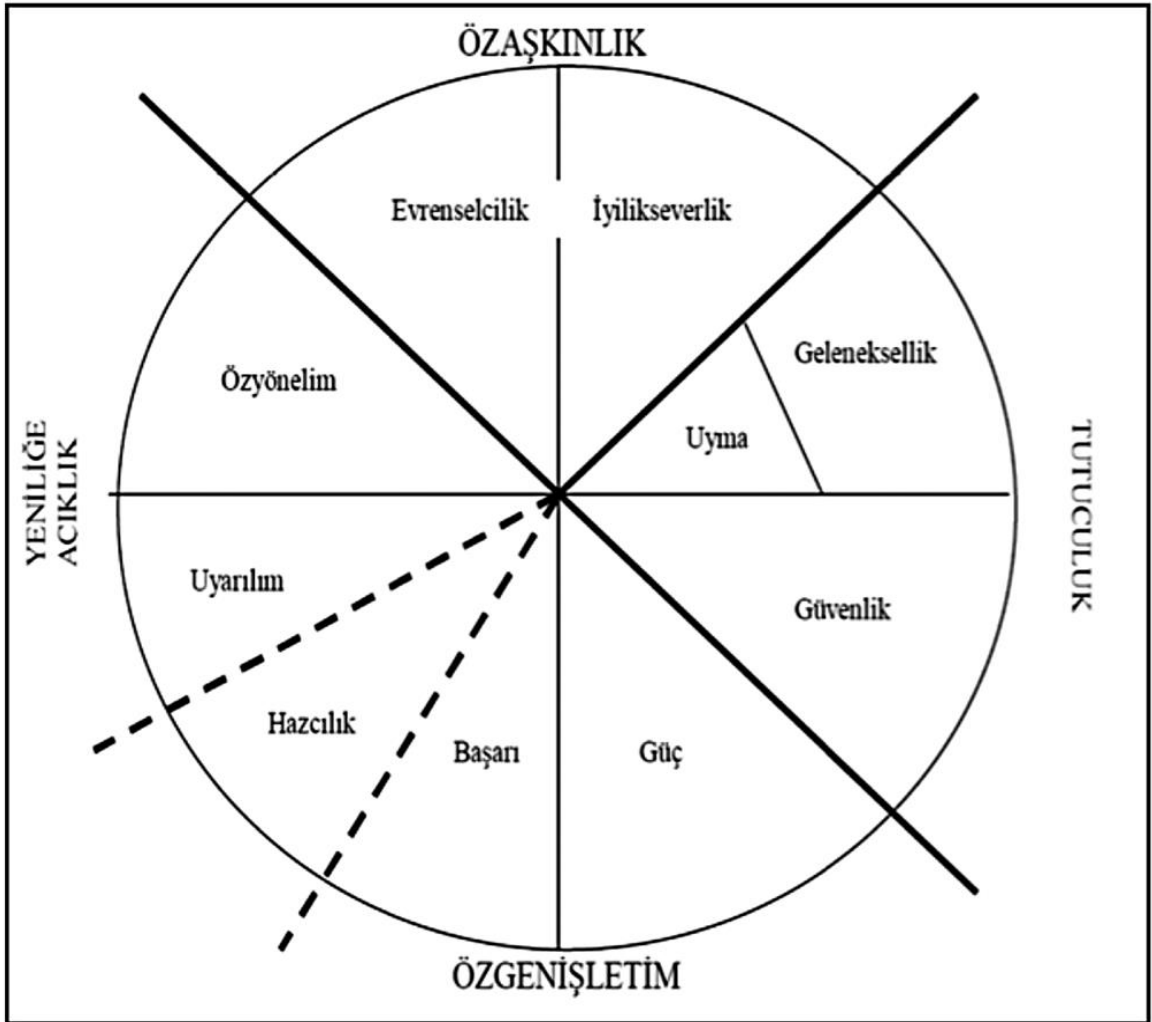
Schwartz ele aldığı on temel değeri şu şekilde açıklamaktadır:

- 1. Yardımseverlik/İyilikseverlik:** Bu değer türünün hedeflediği tanım, sıklıkla kişisel temas halinde bulunan kişilerin refahının korunması ve geliştirilmesidir. Yardımseverlik değerleri, uyumlu grup çalışması için temel gereksinimden ve organizmanın bağlı olma ihtiyacından kaynaklanır. En önemlisi aile içindeki ve diğer birincil gruplardaki ilişkilerdir. Yardımseverlik değerleri, başkalarının refahı için gönüllü kaygıları vurgular.
- 2. Evrenselcilik:** Bu değer türünün hedeflediği tanım, tüm insanların ve doğanın refahı için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma göstermesidir. Evrenselcilik değerleri, bireylerin ve grupların hayatta kalma gereksinimlerinden kaynaklanır. Ancak insanlar, genişletilmiş birincil grubun ötesinde başkalarıyla karşılaşana ve doğal kaynakların azlığından haberdar olana kadar bu ihtiyaçları tanımamaktadırlar. İnsanlar daha sonra farklı olan başkalarını kabul etmemenin ve onlara adil davranmanın yaşamı tehdit eden çekişmeye yol açacağına farkına varabilirler. Ayrıca, doğayı korumanın başarısız olmasının, yaşamın bağlı olduğu kaynakların yok olmasına yol açacağını fark edebilirler. Bu, yardımseverlik/İyilikseverlik değerlerinin grup içi odağıyla çelişir. Evrensellik, daha büyük toplum ve dünyadakilerin refahı ve doğa için iki endişe alt türünü birleştirir.
- 3. Öz yönelim:** Bu değer türünün hedeflediği tanım, bağımsız düşünce ve eylem seçme, yaratma ve keşfetmedir. Öz-yönelim, organizma için kontrol ve ustalık ihtiyaçlarından ve özerklik ve bağımsızlığın etkileşimli gereksinimlerinden kaynaklanır.
- 4. Uyarılım:** Bu değer türünün hedeflediği tanım; heyecan, yenilik ve yaşam mücadelesidir. Uyarılım değerleri, tehdit edici olmaktan ziyade optimal, pozitif bir aktivasyon seviyesini korumak için organizmanın çeşitlilik ve uyarılma ihtiyacından kaynaklanır. Bu ihtiyaç muhtemelen öz yönelim değerlerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgilidir.
- 5. Hazcılık:** Bir kişinin kendisi için zevk ve duygusal tatmin duymasıdır. Hazcılık değeri organizma ihtiyaçlarından ve onları tatmin etmekten duyulan hazdan kaynaklanır.
- 6. Başarı:** Bu değer türünde hedef, sosyal standartlara göre yetkinlik göstererek kişisel başarı yakalamaktır. Bireyin ayakta kalabilmesi ve grup olarak hedeflere

ulaşılabilmesi için üretici özellikle yetkinlik gösterilmesi gereklidir. Başarı değerleri, kabul edilen kültürel normlar açısından yeterliliğın gösterilmesini, dolayısıyla da sosyal anlamda onaylanmanın önemini vurgulamaktadır.

- 7. Güç:** Bu değer türünün tanım hedefi, sosyal statü ve saygınlık kazanmak, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol veya egemenlik kurmaktır. Sosyal kurumların işleyişi görünüşte bir dereceye kadar statü farklılaşmasını gerektirmektedir. Hem kültürler içinde hem de kültürler arası kişilerarası ilişkilerin en ampirik analizlerinde bir baskınlık / boyun eğme boyutu ortaya çıkar. Toplumsal yaşamın bu gerçeğini haklı çıkarmak ve grup üyelerini bunu kabul etmeye motive etmek için, gruplar iktidarı bir değer olarak ele almalıdır. Güç değerleri aynı zamanda hakimiyet ve kontrol için bireysel ihtiyaçların da dönüşümü olabilir.
- 8. Güvenlik:** Bu değer türünün tanım hedefi, toplumun, ilişkilerin ve benliğın güvenliğı, uyumu ve istikrarının sağlanmasıdır. Güvenlik değerleri temel bireysel ve grup gereksinimlerinden kaynaklanır. Güvenlik değerlerinin iki alt türü vardır. Bazıları öncelikli olarak bireysel çıkarlara (temizlik gibi), diğerleri daha geniş grup çıkarlarına (ulusal güvenlik gibi) hizmet eder. Fakat ikincil alt tür aynı zamanda bireysel güvenliğe de hizmet edebilir. Dolayısıyla iki alt tür daha kapsayıcı bir değerde bütünleşebilir (sosyal düzen, aile güvenliğı, ulusal güvenlik, temizlik, karşılıklı iyilik gibi).
- 9. Uyum:** Bu değer türünün tanım hedefi, başkalarını üzecek veya zarar verebilecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanmasıdır. Uyum değerleri, bireylerin uygun etkileşimi ve grup işlevlerini bozabilecek ve zayıflatabilecek eğilimleri engellemesi gerekliliğinden ileri gelmektedir.
- 10. Geleneksellik:** Bu değer türünün tanım hedefi, geleneksel kültür veya dinin sağladığı gelenek ve fikirlere saygı duyma, taahhüt ve kabul etmektir. Her yerde gruplar, ortak deneyimlerini ve kaderini temsil eden uygulamalar, semboller, fikirler ve inançlar geliştirir. Bunlar değer taşıyan grup gelenekleri ve görenekleri olarak kabul edilir. Bu gelenek ve görenekler grubun dayanışmasını temsil eder, eşsiz değerini ifade eder ve hayatta kalmasına katkıda bulunurlar. Genellikle dini ayinler, inançlar ve davranış normları biçimini alırlar.

Schwartz'ın ortaya koyduğu bu on değer şekli, üç evrensel ihtiyaç ekseninde, benzerlikler ya da farklı motivasyonlar barındıran altyapılarıyla beraber birbirleriyle devamlı şekilde ilişki gösteren bir yapıdadır. Motivasyonel anlamda ahenk taşıyan değerler yanyana sıralanmışken, çelişkili durumdaki değerler ise karşılıklı zıt olacak şekilde yer almaktadır. Tüm bu uyum veya çelişki taşıyan on değer, dairesel bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Göldağ, 2015). Şekil 1'de görüleceği üzere, teori, değer türleri arasında ayrımcılık yapsa da, daha temel bir düzeyde değerlerin ilgili motivasyonların sürekliliğini oluşturduğunu varsaymaktadır. Dairesel yapıya yol açan bu sürekliliktir. Sürekliliğin doğası, bitişik değer türlerinin ortak motivasyonel vurgularına dikkat çekilerek açıklığa kavuşturulur (Schwartz,1994).



Şekil 1. Scwartz'a göre değer tiplerinin dairesel ilişkisi



Tek değerlerin değer türlerine ayrılması (Şekil 1), bir bulanık kümenin nerede bittiği ve diğerinin dairesel yapıda başladığı konusunda kavramsal olarak uygun kararları temsil eder. Değer türleri arasındaki motivasyon farklılıkları, bitişik değer türlerinin sınırlarına yakın anlamlarda daha fazla örtüşmeyle, ayrık olmaktan ziyade süreklidir. Sonuç olarak, ampirik çalışmalarda, bitişik türlerden değerler açıkça farklı bölgelerde ortaya çıkmak yerine karışabilir. Aksine, karşıt motivasyonları ifade eden değerler ve değer türleri birbirinden açıkça ayırt edilmelidir (Schwartz,1994). Değerler tek tek dairesel bir yapıda sınıflandırılabilir, burada değerler dairenin her iki yönünde ne kadar yakınsa, aralarındaki ilişki o kadar olumlu olur; ne kadar uzaksa, ilişkileri o kadar olumsuz olur (Knoppen ve Saris, 2009).

İlerleyen zamanlarda Schwartz (2012) tarafından on boyutlu değer sınıflaması genişletilerek on dokuz boyuta çıkarılmıştır. Yeni yapılan sınıflama önceki on boyutun kendi içeriklerine göre ayrıştırılmasıyla daha detaylı olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin önceki çalışmada güvenlik tek bir alt boyut olarak bulunmaktayken yeni çalışmada güvenlik değerinin hem kişisel hem de toplumsal anlamlar taşıması nedeniyle ayrılarak iki ayrı güvenlik boyutu ortaya koyulmaktadır. Bu sayede değer alt boyutları, içerikleri doğrultusunda daha ayrıntılı ele alınmış, nitelikleri ve kapsamaları daha belirgin şekilde ortaya koyulmuştur.

<b>Değer</b>	<b>Değerlerin motivasyonel hedefler açısından kavramsal tanımları</b>
Öz-yönelim-düşünme	Kişinin kendi fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü
Öz-yönelim-eylem	Kişinin kendi eylemlerini belirleme özgürlüğü
Uyarılım	Heyecan, yenilik ve değişim
Hazcılık	Zevk ve duyumsal tatmin
Başarı	Sosyal standartlara göre başarı
Güç-üstünlük	İnsanlar üzerinde kontrol uygulama yoluyla güç
Güç-kaynak	Maddi ve sosyal kaynakların kontrolü yoluyla güç

İtibar (Görünüş, onur, dış görünüş)	Kamuoyu imajını koruma ve aşağılamadan kaçınarak güvenlik ve güç
Güvenlik-kişisel	Kişinin yakın çevresinde güvenlik
Güvenlik-toplumsal	Daha geniş toplumda güvenlik ve istikrar
Geleneksellik	Kültürel, ailevi ve dini gelenekleri sürdürmek ve korumak
Uyum-kurallar	Kurallara, yasalara ve resmi yükümlülüklerle uyma
Uyum-kişilerarası	Başkalarını üzmemekten veya başkalarına zarar vermekten kaçınmak
Alçakgönlülük	Geniş anlamda kişinin önemsizliğini kabul etmesi
Yardımsızlık-güvenilirlik	Ait olunan grubun güvenilir bir üyesi olma
Yardımsızlık-şefkat	Ait olunan grup üyelerinin refahına bağlılık
Evrenselcilik-ilgi	Tüm insanlar için eşitlik, adalet ve korumaya bağlılık
Evrenselcilik-doğa	Doğal çevrenin korunması
Evrenselcilik-hoşgörü	Kendinden farklı olanları kabul etme ve anlama

Şekil 2. Schwartz 19 alt boyutlu değer sınıflaması

Schwartz'a göre Şekil 2'de ortaya konan yeni sınıflamadaki en büyük yenilik, hayatta ilerlemek için çok paranın gerekli olduğu ve eşcinsellerin eşit hakları hak ettiği inancının temelini oluşturan değerlere daha büyük ve daha kesin bir bakış sağlamasıdır.

Bununla beraber, Schwartz'a (1992) ait olan önceki on boyutlu sınıflama Türkiye'de yaygın şekilde kabullenilmiş ve kullanılmış olması sebebiyle bu araştırmada da tercih edilmiştir.

### 2.1.2.2 Diğer değer sınıflamaları

Spranger değerleri estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değer olmak üzere 6 farklı grupta incelemiş ve sınıflandırmıştır (Aktaş, aktaran Kaliyeva,2015).

Rokeach'a ait olan değerler sınıflandırması akademik çalışmalarda başı çekmektedir. Rokeach değerleri, amaçsal (terminal) değerler ve araçsal (instrumental) değerler olmak üzere iki başlıkta toplamaktadır. İstenen yani arzulanan sonuca ulaşmayı ifade eden

değerler “Amaçsal Değerler”i, temel değerlere ulaşmayı hedefleyen tutum tarzını ifade eden değerler ise “Araçsal Değerler”i oluşturur (Keskin, 2016). Rokeach’a göre amaçsal ve araçsal değerler arasındaki ilişki “Değerler Sistemi”ni oluşturur (Kaliyeva, 2015).

Nelson ise değerleri üç ana grup altında toplamış ve bunları; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak adlandırmıştır. Bireysel değerler; bireyin yaptığı bireysel seçimlerde, hayata dair uğraşı edinmede ve satın alma eylemlerinde etkilidir. Grup değerleri; bilinen bir gruba ait fertlerin kabul ettiği değerleri temsil etmektedir. Sosyal değerler ise; kişinin sosyal hayat içindeki mevcudiyetini devam ettirmesine imkan veren değerlerdir (Baydır, 2018).

Bunların yanında Türkiye’de de yapılmış farklı değerler sınıflandırması çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmaların başında Acat ve Aslan’ın (2012) yaptığı sınıflandırma gelmektedir. Acat ve Aslan değerleri; muhafazakâr-geleneksel değerler, ulusal-millî değerler, öze dönük-kişisel değerler, sosyal-toplumsal değerler ve bilimsel-yenilikçi değerler olarak beş ana grupta toplamıştır.

Çavdarıcı (2005) da bir değerler sınıflandırması yapmış ve değerleri; Öz Değerler, Özel Değerler, Seçimlik Değer ve Geçici Değer olarak dört başlıkta toplamıştır.

Güngör (1998, s. 31) ise değerleri “Ahlaki, Estetik, Teorik - İlmî, İktisadi, Siyasi, Sosyal ve Dini” değerler başlıkları altında yedi kategoriye ayırarak incelemiştir.

Sonuç olarak, yapılan çeşitli sınıflandırmalar ve farklı işlevlere sahip olan değerlerin bir şekilde eğitim ortamlarına dahil edilmesi gerekliliğini göstermektedir.

### **2.1.3 Değerler eğitimi**

Değerler eğitimi, öğrencilere değerler hakkındaki algılarını ve farkındalıklarını teşvik eden okul merkezli eylem ve çabaları ifade eder. Okullar, değerlerin transfer özelliği kazanabileceği ve işlevselleştirileceği en elverişli platformlardır (Şimşek, 2013).

Şehirleşmenin çoğalması ve sonucunda çekirdek aile formunun yaygınlaşmasıyla beraber teknolojinin etkileri de göz önüne alındığında farklı kültürel öğeler hemen hemen her aile bireyine ulaşabilmekte ve özellikle öğrenim çağındaki bireylerin karşılaştıkları bu farklı kültürel öğelere ailenin müdahalesini zorlaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, değerler eğitiminin okul ekosistemi dahilinde yer alması önem arz etmektedir (Yaşartürk, 2019).

Değerler eğitimi, öğrencilerde, bireyler olarak ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak, belirli değerler edinmelerini ve onlara göre hareket etmelerini sağlayan yetenek ve özellikleri geliştirir (Hawkes, N. (2009a). Değerler eğitimi, istikrarlı ve doğru bir toplum oluşturmak için bir yön ve fikir duygusu sağlayan ortak pozitif insan değerlerine dayanan ortak bir terimdir. Aynı şekilde, eğitim, bir insanın aklının ve kalbin tamamen gelişmesini de içerir. Eşzamanlı olarak, eğitim, zihnin entelektüel alanını ve kalbin manevi ve duygusal alanlarını içine alır. Manevi ve duygusal alanlar, öğrencilerin değer sistemini oluşturur. Kültür, gelenek ve din, değerlerin oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sadece bilgi edinmek değil, aynı zamanda etik bir kişilik oluşturmaktır. Okulda değerler eğitiminin ana etmenleri olan öğretmenler katalizör görevi görür ve öğretirken öğrencilerin aklını ve kalbini dönüştürmek için çaba gösterir (Pererira,2016).

Ayrıca, değerler eğitiminin hemen hemen tüm ülkelerde formal eğitimin bir parçası olduğu söylenebilir ise de bunun bir bölgesel çağrışımı olduğundan söz edilebilir. Japonya, Kore ve Avrupa ülkelerinde, değerler eğitimi ahlaki eğitimi ifade ederken, Amerika Birleşik Devletleri buna karakter eğitimi, başka bazı ülkeler ise yurttaşlık eğitimi, vatandaşlık eğitimi veya etik eğitimi demektedir. Bu değerlerle ilgili eğitimlerin amaçları, özellikleri ve içerikleri, isimlerdeki farklılıklara bakılmaksızın eşit derecede önemlidir. Çağrışım farklılıklarına rağmen, bu farklılıklar karşısında, öğretmenlerin ve okulların kişisel ve toplumsal değerlerin aşılması sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğine dair ortak bir inancın gelişmiştir. Böylelikle, kamu ve özel eğitim sektörleri, öğrencilere değer telkin etme ihtiyacını fark etmişler ve değerler eğitimi müfredatlara dahil etmişlerdir (Lovat ve Toomey ,2009). Kültürü oluşturan öğelerden olan ve toplumca kanıksanmış değerleri, okul bünyesinde öğrencilere resmi ya da gizil müfredat ve programlarla edindirilmesini ve öğrencilerin ahlaklı bireyler olmasını hedefleyen eğitim değer eğitimidir. Ahlaki normların ya da değerlerin öğrencilere kazandırılması bilinçli veya örtük olarak ilerler (Göldağ, 2015). Değerler eğitiminin en temelinde, koşulsuz kabullenmeden ziyade düşünme ve eleştirme becerilerine odaklanma yatmaktadır. Değerler eğitimden beklenen kişinin evvela öz değerlerini içselleştirmesi ve sonrasında başkalarının değerlerini öğrenerek aralarında entegrasyon sağlamasıdır. Bu entegrasyon dönemi eleştirel ve bilinçli olmalı, değerlerin özü anlaşılacak tamamlanmalıdır. Söz konusu sorgulayıcı ve anlamaya önem veren değerler eğitimi ile yurttaşlar arasında insan haklarına saygılı, demokrasiyi geliştiren, karşılıklı saygı ve müsamahaya önem veren, kavgayı değil barışı seçen bir yapı oluşmasına

olanak sağlanacaktır (Doğanay, Seggie ve Caner, 2012). Altan (2011) ise değerler eğitiminin, müşterek değerlere sahip olan ve mesuliyet hissi taşıyan yurttaşlar yetiştirmeyi amaçladığını belirterek kişilerin sorumluluk, saygı, sevgi, erdem, adalet, cesaret, itikat, kararlılık gibi ahlaki ve uygar değerleri edinmesinin önemini vurgulamakta, esas olarak ilerleyen dönemde yeryüzünü mevcuda oranla daha emniyetli ve yaşanılır hale gelmesine yardım etmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Göldağ'a (2015) göre değerler eğitimi, öğrenciye ya da bireye mensubu olduğu cemiyyete has veya uluslararası değerleri edindirmek ve kendisinden bu edindiği değerlere uygun şekilde hareket etmesini beklemektir. Okul aileden öğrenilen değerleri destekleyerek bir program dahilinde ilerlemekte ve öğrencinin gelişimini izlemektedir. Okulun tarafsız ve planlı olarak yaptığı bu eğitim, diğer kurumlarca girilecek değer öğretme ve edindirme fonksiyonlarını azaltmakta, böylelikle okulu değer eğitiminde en önemli etken haline getirmektedir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki değerler eğitimine ait farklı yorumlamalar dolayısıyla farklı anlayışlar benimsenmiştir. Söz konusu yorum farklılıkları da beraberinde farklı yaklaşımlar doğurmuştur.

#### **2.1.4 Değerler eğitiminde yaklaşımlar**

Değerler eğitimi, manevi, ahlaki, sosyal, kültürel, çok kültürlü ve kültürlerarası eğitim ve konulara giren çok çeşitli müfredat dışı ve ders dışı etkinlikleri kapsadığı için bir şemsiye terimdir. Daha geniş bir bağlamda değerler eğitimi, sosyal, politik, kültürel ve estetik değerlerin öğretilmesini ve öğrenilmesini ifade ederken, karakter eğitimi ise okul temelli bir yaklaşım olarak görülmektedir (Ura, 2009). Değerler ve değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda benimsenmiş olan farklı yaklaşımlar olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bunlardan başlıca kabul gören yaklaşımlar; Değer Telkini, Değer Açıklama, Değer Analizi, Ahlaki Muhakeme olarak karşımıza çıkmaktadır (Göldağ, 2015).

##### **2.1.4.1. Değer telkini**

Bu yaklaşımda, kazandırılmasına çalışılan değer belli normlar ortaya konarak örneklendirilir, çeşitlendirilir, desteklenir ve öğrenciler bu değer normlarına uymaları konusunda ikna edilir. Okulda öğretmenler rol model olmalarından kaynaklı olarak öğrenciler üzerinde etkiye sahip olmakta ve değer aktarımını sağlamaktadırlar. Bu sayede öğretmen tarafından yapılan değer telkini, öğrenciler tarafından, işaret edilen değerlerin sorgulanmadan öğrenilmesi amacına dayanmaktadır. Bu yaklaşım uygulanırken etkileyici

hikayelerden yararlanılması, törenlere iştirak edilmesi, amaca yönelik görsel ve işitsel materyaller kullanılması örnek olarak değerlendirilmektedir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Telkin yoluyla değer öğretiminde, örnek yaşam olayları, abide şahsiyetlerin hayat hikâyeleri, şiirler ve marşlar sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliği olarak kullanılabilir (Aktepe ve Aktepe, 2009: 199). Bu yaklaşımın esasında, yetişkinlerin genç bireylere ahlaki değerleri öğretme ve olumlu davranış kazandırma mesuliyeti olduğuna inanılmaktadır. Uygulama sürecinde maksat ve kıstaslar üzerinde çalışılmalı, hangi davranışın nasıl pekiştirileceği bilinmeli, bunun için uygun materyal ve teknik seçilmeli, tartışma ortamından kaçınılmalı, değerlendirilerek ihtiyaç duyulduğunda yinelenmelidir (Doğanay, 2011).

#### **2.1.4.2. Değer açıklama**

Değer açıklama yaklaşımında esas, her kişinin öz yaşamlarını sürdürürken önem verdikleri olguları neye göre belirledikleridir. Dolaysız olarak bireye etki etmek bu yaklaşımda istenmemekte ve aksine bireyin tüm olasılıkları değerlendirerek neyin doğru olduğuna, değer vermesi gereken olguya hür irade göstererek ulaşması beklenmektedir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Değer açıklama yaklaşımında önemli hedef, analitik mütalaa ve duygusal bilinç ile kişilerdeki bireysel tutum tarzlarının gözlemlenmesi ve kişilerin değerlerinin ortaya çıkması, bu süreçte de kendilerine yardımcı olunmasıdır. Söz konusu süreçte kişiler, değerlerin birbiri ile olan alakalarını anlayabilmeli, muhtemel değer çatışmalarına çare geliştirebilmeli, sahip olunan değerleri başkalarıyla paylaşabilmeli ve bu sahip oldukları değerlerine göre hareket etmeyi şiar edinmeli ve bu hususta cesaretlendirilmelidirler (Göldağ, 2015).

Değer açıklama yaklaşımının esas amacı, öğrencilerinin öz değerlerini farketmesini olağan kılacak muavenet sağlamaktır. Bu yaklaşımda ana düşünce, öğrencinin ya da kişinin değerleri net olarak kendiliğinden bulamayacakları üzerinedir. Dolayısıyla bu bireylere yardım etmek suretiyle öz değer düzenlerini oluşturmalarına olanak sağlanması hedef alınmaktadır. Değerlerin muhtevassından ziyade değerlerin ortaya çıkma ve yerleşme prosesiyle alakalı bir yaklaşımdır (Akbaş, 2008).

Bu yaklaşımda süreci oluşturan yedi esas başlık bulunmaktadır. Bu başlıkları aşağıdaki şekilde yazmak mümkündür (Rokeach, aktaran Göldağ, 2015) :

1. Karşılaşılan olayı değerlendirirken seçenek oluşturmak.
2. Seçim yapmadan olası sonuçları gözden geçirmek.

3. Seçimlerin başkalarından etkilenmeden bağımsız olarak yapılması.
4. Seçim yapan bireyin seçimlerini değerlendirecek farkındalığa sahip olması.
5. Bireyin öz seçim ve tercihlerini diğerlerine gönüllü olarak izah edebilmesi.
6. Bireyin tutum ve üsluplarının yapılan seçimlerle uyumlu olması.
7. Bu şekilde tutumlarında devamlılık sergilemesi.

#### **2.1.4.3. Değer analizi**

Bu yaklaşımda, bireyler grup olarak ya da bireysel olarak sosyal değer problemleri üzerine düşünmeye ve çalışmaya teşvik edilir. Aynı zamanda değer çatışmalarını tanımlamaları ve değer sorularını açıklamaları da beklenir. İddia edilen olguların gerçeğini ve kanıtlarını belirlemeye teşvik edilirler ve benzer durumları uygulayarak, kararın altında yatan değer ilkelerini çıkartarak ve test ederek değer kararına varırlar (Chaitanya, 2017). Değer analizi yaklaşımında bahsedilen sosyal problemler ve değer çatışmaları hikayeler üzerinden yola çıkılarak konu edilir. Hikâyeye esas olan durumlar ile sosyal hayat karşılaştırılır, aynı olan durumlar ya da değişik olduğu düşünülen durumlar değerlendirilir, sebep-sonuç ve nedensellikler analiz edilir ve sistemli olarak incelenir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Değer analizi ile yaklaşılan öğrenciler değerlere salt terimsel olarak değil nedenleriyle beraber önemine ve yaşama etkisine kendi kendilerine kani olurlar. Değerlere uygun düşmeyen davranışı yapmamalıyız demek yerine uygun olan görülen davranışı yapmamızın nedenleri ve mantıksal çerçevesi üzerine düşünülür. Böylelikle sadece nasihat etmek yerine tartışma ve düşünme yoluyla öğrencilerin kendi kendilerine doğruya ulaşması sağlanmış olur ve hayatlarında daha etkili bir yer eder (Erdem ve Akman, 1998).

Değer analizi yaklaşımında da değer açıklama yaklaşımına benzer şekilde yedi basamak bulunmaktadır (Welton ve Mallan, aktaran Akbaş, 2008).

1. İlgili problemin tarif edilmesi.
2. İlgili problemin ve diğer seçeneklerin izah edilmesi.
3. Tüm seçeneklerle alakalı delillerin birleştirilerek sonucun öngörülmesi.
4. Delillerin ileriki safhalardaki etkisini görmek üzere değerlendirilmesi.
5. Muhtemel sonucun yeniden tarif edilmesi.
6. Tüm olası sonuçların izah edilmesi ve değerlendirilmesi.
7. Tüm olasılıklar arasından seçim yapılması ve buna uygun hareket tarzının benimsenmesi.

Özellikle öğrencilerin kazanımlara ulaşması hedeflenmektedir ve buna erişene kadar tüm aşamalar uygulanır. Değer analizi yaklaşımında öğretmen bir dizi soruyla basamakların amacına ulaşmasını sağlar. Öğrenci topluluklarının az sayıda bireyden oluşması basamakların uygulanmasını ve hedefe ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

#### **2.1.4.4. Ahlaki muhakeme**

Kohlberg'in altı aşamalı ahlaki gelişim teorisi bu yaklaşımda en sık kullanılan çerçevedir. Öğretmenler ahlaki gelişimi kolaylaştıracak öğrenme deneyimleri düzenlerler. Bu deneyimler Kohlberg'in rol alma (role taking) olarak tanımladığı olgunun genel kategorisine girer. Rol almadaki kritik faktör empatidir. Öğrenciler kendilerini bir role yerleştirip karar verme sürecini deneyimleyerek ahlaki kararları tek bakış açılarından daha geniş bir çerçevede görmeye başlayabilirler. Öğrenciler, bir ikilemi tartışır ve akıl yürüterek, tartışma ve yansıtma yoluyla bir uzlaşmadan ödün vermek yerine bir değer durumu ifade etmeye teşvik edilirler (Chaitanya, 2017). Bu yaklaşımda esas gaye öğrencinin zihnine belirlenmiş olan değeri yerleştirmekten ziyade kendi zihninde ahlaki ilkeler oluşturması ve buna yardımcı olunmasıdır (Yazıcı, 2006).

Ahlaki muhakeme yaklaşımında kişi ileriki yaşamında karşılaşması muhtemel olayları bilvasıta deneyimleme imkanı bulur. Kişi ileride göstereceği tutumunun genel benimsenmiş değer ölçütlerine uyup uymayacağını kavrar. Ana hedef kişinin etik prensipler geliştirerek ileriki tutumlarına kılavuzluk edilmesinin sağlanmasıdır. Kişinin ya da öğrencinin yorumlamada kullandığı izahat, mesnetler ve metodlar çözümden daha önemlidir (Akbaş, 2008).

Yaşayan bir süreç olan değer, bireyin yaşam döngüsünde önemli bir yer edinirken bir yandan da tercihlerine ve tutumlarına etki etmektedir. Bireyin hayatında son derece önemli olduğu kabul edilen değerlerin kendilerine göre özelliklerinin ve işlevlerinin olduğu ve bunlara göre de yaklaşımlar geliştirildiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar daha çok eğitim hayatıyla entegre edilerek çeşitli kademelerde kullanılmaktadır. Değerlerin eğitim hayatında önemli bir yeri olduğu fikri her geçen gün önemini artırmakta ve bu konuda çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu araştırmanın konusu olan İngilizce dersi özelinde yabancı dil eğitimi de Türkiye'nin önem verdiği eğitime ait hususların başında gelmektedir.



## 2.2 Yabancı dil eğitimi

Yabancı dil eğitimi konusuna girmeden evvel yabancı dil ile kastedilene tanımlamak yerinde olacaktır. TDK Türkçe Sözlük yabancı dili;

*“a. Ana dilin dışında olan dillerden her biri.*

*b. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.”*

olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil, ana dilden farklı olarak sonradan çevre ve eğitim aracılığıyla öğrenilen dildir (Aygün, 2008). Yeryüzünde yaklaşık üç bin dil yer almasına rağmen ikinci bir dil ya da diğer bir deyişle yabancı dil olarak öğrenilen diller son derece az denilebilir. Kendi dili olmadığı halde başka bir dili öğrenen devletlerin amaçladığı hususların başında öğrenilecek dilin sahibi olan ülke ile ticari, kültürel, askeri ve politik ilişkiler gelmektedir (Demirel, 1978). İkinci ya da yabancı bir dil, bireyin ilk dilini tamamlamak için öğrendiği dildir (Leopold, 2011). İnsanlar bir yabancı dili mesleki, akademik, kişisel ve turistik nedenlerle öğrenir. Ticari, yasal ve idari alanlarda olduğu gibi bazı mesleklerde, ikinci bir dili konuşma yeteneğinin daha fazla kapı açtığı bilinmektedir. Ayrıca, yabancı dilde yeterlilik iyi üniversitelere erişim sağlayabilir ve akademik başarıyı arttırabilir (Gnintedem, 2014). Yabancı dil yeterliliği, bireyin dili konuşma, okuma, yazma ve anlama becerisi ile ölçülür. Çalışmalarda, özellikle de batı ve gelişmiş ülkelerde artan kültürel çeşitliliğin bir sonucu olarak, iki dillilik ve çokdilliliğin yirmi birinci yüzyıl dünyasında norm olduğu iddia edilmektedir (Ito, 2005). Dil öğretimi, temelinde öğretim yöntemleri ve materyallerinin tasarımı için ilke ve prosedürler geliştirme amacı olması nedeniyle 20'nci yüzyılda bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Yabancı dil öğretmenleri, yabancı dil öğretme ve öğrenme ile ilgili en iyi yöntemlerle ilgilenme eğilimindedirler. Richards ve Rodgers (2001) bir öğretim yöntemini, belirli bir dil ve dil öğrenimi teorisine dayanan sistematik bir dizi öğretim uygulaması olarak tanımlamıştır.

### 2.2.1 Yabancı dil öğretim yöntemleri

Yapılan çalışmalar ve tanımlamalardan yola çıkılacağı üzere geçmişten beri süregelen yöntem ve teknikler, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde araştırılmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bunlardan en önde gelen yabancı dil öğretim yöntemleri başlıklar halinde özetlenebilir:

**2.2.1.1 Dilbilgisi-çeviri yöntemi (Grammar-translation method):** İlk yabancı dil öğretim yöntemlerinden biri olan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (GTM)'nin bir diğer adı da klasik yöntemdir. Bu yöntemin temel amacı yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil literatürünü öğrenmelerine ve anlayabilmelerine olanak tanımaktır. Ayrıca GTM'in kullanılmasındaki ana motivasyon, yabancı dil öğrenen kişilerin ana dillerini daha iyi anlamalarına ve zihinsel gelişimlerini güçlendirmelerine yardımcı olacağına inanılmasıydı (Seraj, 2010). Richards ve Rodgers'a göre (2001) GTM yönteminin temel özellikleri şunlardır:

1. Bir yabancı dil öğrenmenin temel amacı, zihinsel disiplin ve entelektüel gelişimden faydalanmak maksadıyla hedef dilin edebiyatını okuyabilmektir.
2. Okuma ve yazma becerilerine odaklanılır, konuşma ve dinlemeye sistematik olarak önem verilmez.
3. Kelime öğretimi yalnızca kullanılan okuma metinlerine dayanır ve kelimeler iki dilli kelime listeleri, sözlük çalışması ve ezber yoluyla öğretilir. Kelime öğelerinin bir listesi ana dildeki anlamlarıyla birlikte sunulur ve çeviri alıştırmaları yaptırılır.
4. Cümle dil öğretiminin ve pratiğinin temel unsurudur. Derslerde çoğunlukla, cümleleri hedef dile ve ana dile çevirme alıştırmaları yapılmaktadır.
5. Dil bilgisi bakımından doğruluk hedeflenmektedir. Öğrencilerin çeviri konusunda yüksek standartlara ulaşmaları beklenmektedir.
6. Dilbilgisi tümdengelim tekniğiyle öğretilir. Yani dilbilgisi kuralları öğrenenlere sunulur, incelenir ve daha sonra çeviri alıştırmaları ile uygulanır.
7. Yönergeler öğrenenin ana dili ile verilir. Yeni öğeleri açıklamak ve yabancı dil ile öğrenenin anadili arasında karşılaştırma yapılmasını sağlamak için kullanılır.

On dokuzuncu yüzyılın ortalarına kadar önemini koruyan GTM daha sonra eleştirilmiş ve yerini daha yenilikçi yöntemlere bırakmıştır.

**2.2.1.2 Direkt yöntem (Direct method):** Direkt Yöntem (DM), GTM'e eleştirel bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntem, hedef dil öğrenilme sürecinde nesnelere ve eylemler ile ilişkilendirme sağlanırken ana dilin kullanılmaması esasına dayanır. DM yöntemini oluşturan uygulama kriterleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001):

1. Asla tercüme etme: örnekle
2. Asla açıklama: eylemle anlat

3. Asla konuşma yapma: soru sor
4. Asla hataları taklit etme: düzelt
5. Asla tek kelime ile konuşma: cümleleri kullan
6. Asla çok fazla konuşma: öğrencileri fazla konuştur
7. Asla kitabı kullanma: ders planını kullan
8. Asla amaçsız dolaşma: planı takip et
9. Asla çok hızlı gitme: öğrencinin temposunu koru
10. Asla çok yavaş konuşma: normal konuş
11. Asla çok hızlı konuşma: doğal konuş
12. Asla çok yüksek sesle konuşma: doğal konuş
13. Asla sabırsız olma: sakin ol

DM yönteminde geleneksel olarak dilbilgisi verilmemekte, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını yavaş yavaş süreç içinde kendiliğinden oluşturmaları beklenmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecini uzatan bu yöntem çeşitli eleştirilere maruz kalmış ve yeni arayışlara girişilmiştir.

**2.2.1.3. Dinlekonuş yöntemi (Audiolingual method):** Dinlekonuş (ALM) yönteminin çıkış noktası dilbilgisi yapılarının öğrenimin temelinde olması gerekliliğidir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonunda Amerikan Ordusunun görev yaptığı bölgelerin dillerini süratle öğrenebilmesi ihtiyacından doğmuştur. Başlıca prensipleri şunlardır (Richards ve Rodgers, 2001):

1. Yabancı dil öğrenimi temel olarak mekanik alışkanlık oluşturma sürecidir. Dili doğru kullanma alışkanlıkları, hatalar yapmak yerine doğru cevaplar vererek oluşur. Diyalogları ezberleyerek ve tekrar alıştırmaları yaparak hata üretme ihtimali en aza indirilir.
2. Hedef dilde öğrenilecekler yazılı olarak görülmeden önce sözlü olarak sunulmalıdır. Böylece dil becerileri daha etkili bir şekilde öğrenilebilir.
3. Analoji dil öğrenimi için analizden daha iyi bir temel sağlar. Analoji genelleme ve ayrımcılık süreçlerini içerir. Alıştırmalar ile öğrencilerin doğru analogiler oluşturmaları sağlanabilir. Dolayısıyla dilbilgisi öğretimine yaklaşım, tümdengelimsel olmaktan ziyade, tümevarımcıdır.
4. Dil öğretim sürecinde, dil ve kültür ayrı bağlamda değerlendirilmemelidir. Dolayısıyla bir dili öğretmek, dili konuşan insanların kültürel sistemlerinin yönlerini öğretmeyi içerir.

Bu yöntem amacına uygun olarak askeri birliklerin temel kavramları uygun kültürel bağlam içinde kullanmalarını sağlayabilmesine karşın ileri seviyede dilin yapılarının öğrenilmesinde etkisiz kalmıştır. Ayrıca dinleme imkanlarına gelişmiş şekilde (dinleme laboratuvarları) ihtiyaç bulunması bu yöntemin geniş kitlelerce sınıf ortamında kullanılmasını zorlaştırmıştır.

**2.2.1.4. İletişimsel dil öğretim yöntemi (Communicative language teaching):** ALM yönteminin taklit etme üzerine kurulu olduğunu ve otonom iletişim yeteneklerinin kazanılmadığını düşünenler tarafından eleştirilmesi sonucunda temelini interaktif iletişimin oluşturduğu İletişimsel Dil Öğretim (CLT) Yöntemi ortaya çıkmıştır (Akdoğan, 2010). Dil teorisi düzeyinde, İletişimsel Dil Öğretimi biraz eklektik olsa da zengin bir teorik temele sahiptir. Bu iletişimsel dil görüşünün bazı özellikleri aşağıdadır (Richards ve Rodgers, 2001):

1. Dil, anlamın ifade edilmesi sistemidir.
2. Dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir.
3. Dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır.
4. Dilin temel birimleri yalnızca dilbilgisel ve yapısal özellikleri değil, söylemde örneklendiği gibi işlevsel ve iletişim kuramsal kategorileridir.

Yabancı dili anadili olarak konuşmayan öğretmenler tarafından uygulamada zorluklar yaşanması, interaktif iletişim kurmada gereken teknolojik ihtiyaçlar ve aynı dil bilgisi seviyesine sahip öğrencilerin bir arada bulunmaları gerekliliği sebebiyle CLT, genel kabul görmesine rağmen geniş alanlarda uygulanamamıştır (Akdoğan, 2010).

**2.2.1.5. Bütüncül fiziksel tepki yöntemi (Total physical response):** Bütüncül Fiziksel Tepki (TPR) Yönteminde konuşmadan ziyade öncelik anlamaya verilmiştir. Emir kiplerinin sıklıkla kullanıldığı bu yöntemde öğretmenin talimatlarına öğrencilerin gözle görülür şekilde tepki vermeleri beklenir. Öğretmen talimatlarıyla öğrencileri yönlendirir ve onların tepkilerine göre değerlendirme yapar. TPR Yönteminin karakteristik özellikleri şunlardır (Larsen-Freeman, 2000):

1. Hedef dilde anlam genellikle eylemlerle aktarılabilir. Hedef dil, sözcük sözcük değil, parçalar halinde sunulmalıdır.
2. Konuşmadan önce öğrencilerin hedef dili anlamaları geliştirilmelidir.

3. Öğrenciler başlangıçta bedenlerini hareket ettirerek dilin bir bölümünü hızlı bir şekilde öğrenebilirler.
4. Emir kipi kullanımı, öğretmenin öğrenci davranışını yönlendirebileceği güçlü bir dilbilimsel araçtır.
5. Öğrenciler, eylemleri gözlemleyerek ve eylemleri kendileri gerçekleştirerek öğrenebilirler.
6. Öğrencilere sabit rutinler ezberletilmemelidir.
7. Düzeltme göze batmayan bir şekilde yapılmalıdır.
8. Dil öğrenimi eğlenceli olduğunda daha etkilidir.
9. Konuşma dili yazılı dilin önünde yer almalıdır.
10. Öğrenciler hazır olduklarında konuşmaya başlayacaklardır.
11. Öğrencilerden ilk konuşmaya başladığında hata yapmaları beklenir. Öğretmenler onlara karşı hoşgörülü olmalıdır. Öğrenciler biraz yetkin hale gelinceye kadar dilin ince ayrıntıları üzerinde çalışmalar ertelenmelidir.

Dili anlama üzerinde duran bu yaklaşım öğrencilerde kaygı durumunu düşürme ve uygulamalarla öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesiyle kabul görmüş ve genellikle giriş düzeyinde uygulanmıştır.

**2.2.1.6. Sessiz yöntem (The silent way):** Sessiz Yöntem (SW) tekrarlama ve beraberinde alışkanlık edinmeyi tavsiye eden ALM Yöntemine karşıt olarak ortaya çıkmıştır. SW, öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz olması ve öğrencinin mümkün olduğunca dil üretmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır. Bu iletişimsel dil görüşünün bazı özellikleri aşağıdadır (Richards ve Rodgers, 2001):

1. Öğrenci, öğrenilecekleri hatırlamak ve tekrarlamak yerine öğrenir veya yaratırsa öğrenme kolaylaşır.
2. Öğrenme, fiziksel nesnelere eşlik ederek (aracılık ederek) kolaylaştırılır.
3. Öğrenme, öğrenilecek materyali içeren problem çözme yoluyla kolaylaştırılır.

Öğrencinin aktif öğrenimine katkı sağlamayı amaçlamasıyla öne çıkan SW, gerekli iletişim atmosferinin yaratılamamasıyla ve öğretmenin yapacağı yerinde ve doğrudan bir yönlendirmeyle netleştirilecek bir kavramın açıklanmasının uzun süreler almasıyla başarısızlığa uğramıştır.

**2.2.1.7. Müşterek dil öğrenimi yöntemi (Community language learning):** İçeriğinde psikolojik danışmanlık öğeleri barındıran Müşterek Dil Öğrenimi (CLL) Yönteminin önemi, öğrencilerin ve özellikle yetişkin öğrencilerin duygularına hitap etmesinden kaynaklanır (Akdoğan, 2010). Larsen-Freeman'a (2000) göre CLL Yönteminin genel prensipleri şunlardır:

1. Öğrencilerle ve öğrencilerin kendi arasında ilişki tesis etmek çok önemlidir.
2. Herhangi bir yeni öğrenme deneyimi tehdit edici olabilir. Öğrenciler her aktivitede ne olacağı hakkında bir fikir sahibi olduklarında, kendilerini daha güvende hissederler ve rahatça öğrenirler.
3. Dil iletişim içindir.
4. Öğretmen öğrencilerin güven düzeylerine duyarlı olmalı ve onlara başarılı olmak için ihtiyaç duydukları şeyi vermelidir.
5. Öğrenciler bir etkinliğin sınırlarını bildiklerinde kendilerini daha güvende hissederler.
6. Öğretmen ve öğrenciler farklılıkları olan bireylerdir. Öğrenme deneyimlerini paylaşmak, öğrencilerin birbirlerini tanımalarına ve topluluk oluşturmalarına olanak tanır.
7. Öğretmen öğrencilere “danışmanlık yapar”. Tavsiye vermez, aksine onları gerçekten dinlediğini gösterir ve ne söylediklerini anlar.
8. Öğrencilerin anadilleri anlamı açıklığa kavuşturmak ve bilinenden bilinmeyene bir köprü inşa etmek için kullanılır. Öğrenciler her şeyi anladıklarında kendilerini daha güvende hissederler.
9. Öğrenciler öğrenmek için sessiz düşünme süresine ihtiyaç duyarlar.
10. Gruplar halinde, öğrenciler bir topluluk duygusu hissetmeye başlayabilir ve öğretmenlerin yanı sıra birbirlerinden de öğrenebilirler. Rekabet değil, iş birliği teşvik edilir.
11. Öğretmen, öğrencinin ürettiği çıktıyla tehdit edici olmayan bir şekilde çalışmalıdır.
12. Sınıf üyeleri arasında bir topluluk geliştirmek güven yaratır ve yeni öğrenme durumu tehdidini azaltmaya yardımcı olabilir.
13. Öğrenme, materyal çok yeni veya çok tanıdık olduğunda gerçekleşmez. Akılda tutma en iyi şekilde yenilik ve aşinalık arasında bir yerde gerçekleşir.
14. Başlangıç aşamalarında, “müfredat” esas olarak öğrenciler tarafından oluşturulur. Öğrenciler materyali kendileri oluşturduklarında öğrenmeye daha istekli olurlar.

CLL, öğrencinin iletişimsel niyetine olan duyarlılığı açısından gözden geçirdiğimiz yöntemlerin en duyarlısıdır. Bununla birlikte, bu iletişimsel niyetin diğer öğrencilerin sayısı ve bilgisi ile kısıtlandığına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin özel olarak eğitim almadan danışmanlık yapmalarının beklenmesi ve net hedeflerin olmadığı bir müfredatın uygulanması bu yöntemin kısıtlılıkları olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001).

**2.2.1.8. Doğal yaklaşım (The natural approach):** Bu yaklaşım, araştırmacıların ikinci dil edinimi çalışmalarında belirlediği doğal ilkeleri içeren bir dil öğretimi önerisi geliştirme girişimidir. Doğal Yaklaşım esasında Krashen'in girdi hipotezine dayanır. Girdi hipotezi, dil edinenlerin hedef dilin edinilmesinde bir sonraki aşamaya geçebilmeleri için, bir sonraki aşamanın parçası olan bir yapıyı içeren girdi dilini anlamaları gerektiğini, buna göre yüklemeler yapılması gerektiğini belirtir. Orijinallikle ilgili en büyük iddiası, kullandığı tekniklerde değil, gramer bakımından mükemmel ifadelerin ve cümlelerin üretilmesinden ziyade anlaşılabilir ve anlamlı uygulama etkinliklerini vurgulayan bir yöntemde kullanımlarında yatmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). Bu yöntemde ya da yaklaşımda öğretmen öğretilen dili kullanır, öğrenciler ise bu konuda serbestiye sahiptir. Önemli olan öğrenciler tarafından konuşma esnasında yapılan hataların doğal akışa engel olmamak adına o an konuşmanın kesilerek hataların düzeltilmemesidir (Akdoğan, 2010). Dil öğretiminin daha uzun bir sürede gerçekleşmesi, sunulacak otantik araçlarla öğrencilerin ilgisinin her zaman üst seviyede tutulma gerekliliği bu yöntemin kısıtlılıkları olarak sayılabilir.

**2.2.1.9. Önerim yöntemi (Suggestopedia):** Önerim Yöntemi, Bulgar psikiyatrist-egitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilen bir yöntemdir. Suggestopedia, Lozanov'un bilim olarak tanımladığı ve insanların sürekli olarak yanıt verdiği akılcı olmayan veya bilinçsiz etkilerin sistematik olarak araştırılmasıyla ilgili olan Suggestology'den türetilen özel bir öğrenme önerileri kümesidir. Önerim Yönteminin en göze çarpan özellikleri sınıfın dekorasyonu, mobilyası ve düzeni, müzik kullanımı ve öğretmenin yetkili davranışlarıdır (Richards ve Rodgers, 2001). Yavaş müzik, yumuşak ışık, neşeli oda süslemeleri ve rahat oturma gibi çeşitli rahatlama tekniklerinin yaratılmasının öğrencilerin hedef dili öğrenmesine yardımcı olacağı varsayılmıştır (Brown, 2000). Bu yöntemde öğretmen öğrenme ortamının hazırlanmasından, stresin azaltılmasından ve etkili iletişim sağlanmasından sorumludur. Bu yönteminin uygulanmasında söz konusu rahat ortamın

yaratılması belli başlı maddi yükümlülükler getireceğinden geniş kitlelere ulaşması zor görülmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, modern yabancı dil öğretiminin karakteristik özelliğini oluşturmaktadır. Yeni sınıf uygulamalarının ve dil programlarının ve materyallerinin tasarlanmasına yönelik yaklaşımların tasarlanması, yabancı dil öğretmenlerinin daha verimli ve daha etkili dil öğretme yollarını uygulamalarına olanak sağlamaktadır. Seçilecek ve uygulanacak öğretim yöntemi ile öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretmenlerin tercihlerine, okulun veya eğitim ortamının kısıtlamalarına göre yöntem ve materyaller seçilebilmektedir.

Tüm dünyada olduğu kadar Türkiye’de de yabancı dil eğitim çalışmaları geçmişten günümüze devam etmiş ve eğitim alanının önemli bir ögesi olmuştur.

### **2.3 Türkiye’de yabancı dil eğitimi tarihçesi**

Uzun yıllardan beri Türkiye’de yabancı dil öğretimi hususunda çaba sarfedilmektedir. Süreç içerisinde eğitim politikaları değişimleri ve yöntem çeşitliliği sebebiyle farklı yollar izlendiği de görülmüştür (Çelebi, M.D., 2006).

Eğitim politikalarının yabancı dil eğitimi üzerinde derinleşmesi salt müfredat olmaktan ziyade kültürel konularla da alakalıdır. Okutulacak bir diğer deyişle eğitimi verilecek yabancı dil seçimi, konumlandırılışı, kültürel bakış açıları tarihsel süreçte yabancı dil eğitimi üzerine düşünülmesini gerektirmektedir (Kılıç, 2009).

İlk kuruluş zamanlarından itibaren Türkler, yabancı devletler ile tercümanlar kullanarak iletişim kurmuşlar ve ilişkilerini sürdürmüşlerdir. Bu tercüman kaynağı da genellikle azınlıklardan sağlanmıştır. Batı ülkelerinden teknik bilgiler ihraç etme ihtiyacının arttığı Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde ise yabancı dil bilme önem kazanmış ve çevirmenlik aranan bir meslek olmuştur. Şimdilerde yabancı dil öğrenmek ve bilmek, tüm orta ve yükseköğretim gören öğrencilere sağlanmış bir imkân olmasına rağmen ilk başlarda toplumun üst kesiminin ve gelir durumu iyi olan ailelerin yararlandığı bir ayrıcalık olarak görüldüğü bilinmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenmek yalnızca devlet okulları ile sınırlı kalmayıp okul haricinde yabancı dil öğretmek amacıyla kurulmuş olan resmi ve özel kurslar ile de eskisine nazaran daha ulaşılabilir bir hale kavuşmuştur (Demircan, 1988).



Cumhuriyetin ilanı sonrasında yabancı dil üzerine eğilim artmaya başlamıştır. Yeni kurulan sistemle beraber dünyadaki başka devletlerle olan karşılıklı münasebetlerin değeri artmış ve bu sebeple de yabancı dile olan gereksinim çoğalmıştır. Türkiye'nin mevcut jeopolitik pozisyonu söz konusu gereksinimi daha da önemli hale getirmiştir (Seyratlı., 2014).

Türkiye, Cumhuriyet rejiminin kabulünü müteakip demokratik bir devlet olmayı kabul etmiş ve dolayısıyla dış politikasını da buna göre şekillendirmiştir. Bunun yanında Türkiye, stratejik bakımdan çok önemli bir konum işgal etmektedir ki bu iki kıta arasında sosyo-kültürel ve iktisadi geçişi ve kaynaşmayı beraberinde getirmektedir. Bu sebepler başta olmak üzere Türkiye, dünya çapında farklı ülkelerle siyasi irtibatla bulunmakta ve çeşitli mutabakatlara varmaktadır. Bunların başında Birleşmiş Milletler (BM), Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (NATO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Avrupa Birliği (AB) gelmekte ve söz konusu uluslararası örgütlerle de ortak iletişim aracı olarak belirlenen yabancı diller kullanılmaktadır (Aygün, 2008). Cumhuriyet döneminde yapılan en başlıca ve önemli girişim 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat yani bir başka deyişle Öğretimde Birlik yasası olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile beraber Türkiye'de yabancı dil öğretimi kimi okullarda zorunlu kimi okullarda ise seçmeli ve batı dillerini içerecek şekilde düzenlenmiştir (Doğan, 1996). İkinci dünya savaşı sonrasında nüfus artışı ile beraber öğrenci sayılarının da artması yabancı dil öğretim piyasasını geliştirmiş ve bu konuda bir cazibe alanı yaratmıştır. 1970'li yıllarda yabancı dil öğrenimi gören öğrenci sayısı milyonun üzerine çıkmış, böylelikle Türkiye yabancı dil öğretiminde uzmanlaşmış yabancı müessillerin yoğunlukla çalıştığı bir pazar olmuştur (Demircan, Ö., 1988). 1972 yılında çıkarılan 639 sayılı kanun kapsamında MEB Talim ve Terbiye Dairesi bünyesinde "Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi" kurulmuştur. Bu merkez sayesinde Avrupa Konseyi ile beraber yürütülen programlar altında İngilizce, Almanca ve Fransızca ders gereçleri sınıflarda denenerak yabancı dil dersi müfredatı üzerindeki çalışmalar yoğunlaşmıştır. Söz konusu uygulama 1972-1973 eğitim ve öğretim yılında 32 okulda denenmiş ve 4 Haziran 1973 tarihinde çıkarılan 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde kendine yer bularak yayınlanmış ve müteakiben ortaokul ve lise müfredatları buna uygun olarak güncellenmiştir. Bu programa göre yabancı dil öğretiminde gözetilecek ve benimsenecek prensiplerden konulara, öğrenim basamaklarından ders gereçlerine kadar tüm konular belirlenmiştir (Demirel, 2012). 80'li yıllara gelindiğinde, 1981-82 eğitim ve öğretim

senesinde ortaokul müfredatında haftalık dokuz saat, lise edebiyat kısımlarında on üç saat, fen kısımlarında on iki saat yabancı dil dersinin yer aldığı görülmektedir (Akyüz, 2012). Anadolu liselerinin müfredatına İngilizce hazırlık sınıfı konulması uygulaması 2170 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanarak 3 yıllık süre ile 1983 yılında başlanılmıştır. Bu strateji Türkiye için yabancı dil uygulamasında bir mihenk taşı niteliği taşımaktadır (Demirel, 2012). 1988-1989 eğitim ve öğretim yılında ise ortaokullarda “Basamaklı Kur Sistemi” olarak adlandırılan bir yöntem uygulanmış ve yabancı dil eğitiminde bazı farklılaşmalar yaşanmıştır. Buna göre, ortaokul öğrencileri için ilk yıl yabancı dil dersi mecburi olmakla beraber sonraki yıllarda ve lise sınıflarında seçmeli olarak alınabilecek bir ders haline gelmiş ve dahası yabancı dil dersi notları sınıf geçme-kalma durumunda bir etkiye sahip olmayacaktır. Anlaşıyor ki bu sistem yoğun eleştirilere maruz kalmış olmalı çünkü 1989-1990 eğitim ve öğretim yılında söz konusu yöntemden vazgeçilmiş yabancı dil dersi zorunlu alınacak bir ders olarak ders programları güncellenmiştir (Akyüz, 2012). Türkiye’de zorunlu eğitim 1997 yılında sekiz yıla çıkarıldığında İngilizce dersi 4 ve 5’inci sınıf müfredatına girmiştir. Bunun yanında Almanca ve Fransızca dersleri de alınabilecekken yeterli ilgi ve istek olmaması sebebiyle uygulanamamıştır (Demirel, 2012). 1991-1992 eğitim ve öğretim yılında faaliyete geçen Süper Liseler İngilizce öğretimine verdikleri önemle tercih edilir olmuşlar ve 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Anadolu Liselerine dönüştürülmüşler ve aynı yıl Sosyal Bilimler Liseleri ve bazı Anadolu Liseleri haricinde hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. 2005 yılını müteakip genel liseler de Anadolu Liseleri halini almış ve yabancı dil dersi saatlerinde bir standart oluşturulamamıştır (Demirpolat, 2015). 2011 yılında uygulamaya başlayan eğitim reformu ile eğitimde 4+4+4 sistemine geçilerek İngilizce dersi 2’nci sınıftan itibaren iki saat ve 5’inci sınıfta dört saat olmak üzere tanımlanmıştır (Demirpolat, 2015). Değişen yabancı dil politikaları, yöntemler ve ders saatleri 2018 yılına gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu ile ileri görüşlü, standartları ve hedefleri olan bir bağlama oturtulmaya çalışılmıştır. Bu vizyon belgesine göre yabancı dil eğitiminde üç ana hedef belirlenmiştir:

- “1. Ülke genelinde yabancı dil eğitimi, seviye ve okul türlerine göre uyarlanacaktır.*
- 2. Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacaktır.*
- 3. Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltilecektir.”*

Belirtilen hedefler doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaç duydukları beceriler geliştirilecek, öğretmenler ise ulusal ve uluslararası platformlar aracılığıyla lisansüstü ve sertifika programlarına dahil edilmesi sağlanarak genel ve özel alan yeterlilikleri geliştirilecektir (MEB, 2018).

Türkiye’de uygulanmış olan yabancı dil politikaları tarih boyunca artan bir ilgide devam etmiş ve günümüze kadar gelmiştir. Bugün de ilköğretim kademesinden başlayan yabancı dil öğretim programları ortaöğretim kademesinde de önemini korumaktadır. Bunun yanında değerler eğitimi gerekliliğinin fazlasıyla önem kazanmasıyla bazı temel değerler öğretim programları içinde yer almaya başlamıştır.

#### **2.4 Ortaöğretim İngilizce ders programlarında yer alan değerler**

Eğitim ve öğretim süreci içerisinde çocuklarda değer bilinci oluşması, oluşan bu bilinç ile beraber konu edilen değerlerin özümsemesi ve tutum olarak da sergilenmesi maksadıyla doğrudan öğretmekle beraber örtük programlar aracılığıyla verilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca değer kazandırma ve öğretme boyutunda direkt değer öğretme yanında örtük programlar vasıtasıyla değer öğretmek de önemli bir konudur. (Akbaş, 2010). Örtük program, yazılı ve formal diyebileceğimiz programların öngördüğü faaliyetler yanında süreç sonunda ortaya çıkarılması düşünülen kazanımları hedeflemektedir (Selçuk, 2016).

İngilizce ders kitaplarına baktığımızda konu edilen kültüre ait alışkanlıklar, gelenek ve görenekler, mutfak kültürü, inançlar, günlük hayata dair yaşam stilleri, birey, aile ve toplumsal yapıya ait değerlere sıkça rastlanmaktadır. Benzer şekilde Aksan (1975), kültür ve dili birbirinden ayrılmayan bir ayna gibi değerlendirmektedir (Aksan, 1975). Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında öğretim programlarında yenilenmeye giderek yapılandırıcı yaklaşımı benimsemiştir. Böylelikle o zamana kadar önem verilen bilişsel edinimler yanında duyuşsal edinimlerde hassasiyetle vurgulanmıştır. Bununla beraber her dersin müfredatında o dersle alakalı değerler de yer bulmuştur (Selçuk, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 18 Temmuz 2017 tarihinde yapılan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...” isimli basın açıklamasıyla yenilenen müfredatlara ilişkin önemli bilgilendirmeler yapılmıştır. Türk Milli Eğitiminin genel hedeflerinde vurgulandığı üzere, yeni müfredat evrensel, ulusal, ahlaki, insani ve kültürel değerler ve etik bilincine ilaveten hem sözlü hem de yazılı iletişim becerilerindeki yetkinlik bilincini arttırmayı amaçlamaktadır. MEB (2017) tarafından yayınlanan son

müfredatın eskilerine göre en önemli farkı değerler eğitimine odaklanmış olmasıdır. Hedeflenen ve çıktılarla ulaşılması düşünülen kök değerler Şekil 3'te görülmektedir:

<b>Kök Değerler</b>	<b>Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar</b>
Adalet	adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma,

	tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Şekil 3. Kök değerler

Bahse konu kök değerler ayrı ayrı verilmek yerine konulara ve temalara gömülü şekilde düşünülmelidir. Her ünite içinde örtük olarak değerler üzerine düşünülmüş, etkinlikler oluşturulmuş ve atasözleri ve deyimlerle de desteklendiği görülmüştür.

Ayrıca 11'inci Sınıf İngilizce dersi 10'uncu ünitesi "*Values and Norms (Değerler ve Normlar)*" başlığı altında sadece değerlere odaklanan bir ünite olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018). Ünite, öğrencileri şu soruları sorarak karşılamaktadır:

- İyiliğin/nezaketin büyümesine gerçekten inanıyor musunuz?
- Dünyayı değiştirme yeteneği iyiliğe mi bağlı?
- Güzel bir hayat üzüntüden uzak, güzel bir akıldan mı başlar?
- Sizi mutluluğa götüren anahtar kelimeler saygı ve dürüstlük mü?

Bu sorularla öğrencilerin iyilik, saygı ve dürüstlük gibi kök değerler üzerine düşünmesi, yorumlaması ve diğer kök değerlere doğru meraklanmaları sağlanarak düşünmeye sevk edilmeleri sağlanmak istenmiştir. Devamında Mevlâna, Yunus Emre ve Hacı Bektaş Veli gibi Anadolu düşünürlerinin sözlerinden yararlanılarak değerlere vurgu yapılmıştır. Zihin haritaları oluşturularak değerlerin öğrencilerde ne uyandırdığı sorulmuş grup çalışmaları vasıtasıyla öğrencilerin iş birliği içinde yanıt bulması istenmiştir. İlerleyen kısımlarda ise farklı kültürlerle odaklanılmış, yabancı olunan ülkelerde yaşayan insanların gelenek ve göreneklerine değinilmiştir. Örneğin; "*Mısır'da, akşam yemeğine davet edildiğinizde*

*yemeğinize tuz eklememelisiniz.” ya da “Norveçliler, sandviç yerken bile bıçak ve çatal kullanırlar.”* gibi. Böylelikle kültürel farklılıklara vurgu yapılarak farkındalık yaratılması, hoşgörölü sahibi olunmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır (Dikilitaş (Ed.), 2018)

## **2.5 Tutum**

Tutum kavramı ele alındığında, toplumsal ve bireysel hayatın her alanına etki eden bir olgu olması hasebiyle birçok terim karşımıza çıkmaktadır. Güncel Türkçe sözlükte tutum; tutulan yol, tavır olarak tanımlanmaktadır.

Bu konuda önde gelen tanımlardan biri Gardner (1985) tarafından yapılmıştır; bir bireyin tutumu, bireyin referansı hakkındaki inançlarına veya görüşlerine dayanarak, bazı referanslara veya nesnelere yapılan değerlendirme reaksiyonudur. İpek ve Bayraktar (2004) tutumu, kişinin konu olan bir olguya, vaziyete ve hadiseye doğru pozitif ya da negatif duruşu olarak tanımlarken, Montano ve Kasprzyk (2008) detaylı olarak tutum kavramını şu şekilde tanımlamıştır: Bireyin sonuçları ya da davranışı gerçekleştirme kabiliyetleri üzerindeki davranışları (davranışsal inançlar) tarafından belirlenir, bu sonuçların veya niteliklerin değerlendirmeleri ile kıymetlenir. Dolayısıyla, olumlu olarak değerlendirilmiş sonuçların güçlü olduğuna inanan bir kişi, ilgili davranışa karşı olumlu bir tutum sergileyecektir. Aksine, olumsuz değerlendirilen sonuçların davranıştan kaynaklanacağına dair güçlü inançları olan bir kişi ise olumsuz bir tutum sergileyecektir. Çalışkan (2008) öğrencilerin ilgili derse yönelik tutumları ile o dersi öğrenme arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğunu belirterek tutumun önemine vurgu yapmaktadır. Hedef derste başarı sağlanması için derslerin ilgi çekici hale getirilmesinin, seçilecek konuların hayatla ilişkili olmasının, öğrencilerin derse katılımlarının sağlanmasının ve öğrencilere pozitif geri bildirimde bulunulmasının olumlu tutum geliştirilmesini sağlayacağını belirtmektedir.

Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ana etkeni de barındırmaktadır (Özdişçi, 2019). Fakat bu üç ana unsur, kişide yer etmiş tutumlarda bütün olarak görülürken zayıf tutumlarda davranışsal unsur oldukça zayıf kalabilmektedir (Tavşancıl, 2014). Aynı şekilde Papanastasiou (2002) tutumu tanımlarken duygusal olgudan bahsetmiş ve tutumu, kişinin mekân, vaka, düşünce ve objelere doğru pozitif yahut negatif oluşturduğu duygusal meyil olarak tanımlamıştır. Elbette ki tutum kavramından

bahsederken belirli özelliklerinin de tanımlanması beklenmektedir. Tavşancıl (2014) tutumun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Tutum, doğuştan değil yaşantı vesilesiyle edinilir.
2. Tutum, kısa süreliğine görülen bir olgu değil belirli bir müddet devam eden bir olgudur.
3. Tutum, kişinin kendisi dışındaki hayatı anlamlandırmasına etki etmekte ve öğrenme süreciyle şekillendiğinden dolayı kişi ile nesne arasında uyum yaratmaktadır.
4. Tutumun, kişi ile nesne arasında bağ kurmasını müteakip oluşturduğu bir tarafgirlik akılda kendine yer edinir.
5. Tutum, nesnenin diğer bir nesneyle kıyaslanmasıyla olumlu veya olumsuz olarak meydana çıkar.
6. Bireysel tutumlar vasıtasıyla ortaya çıkan toplumsal değerler, toplumsal tutumların oluşmasını sağlar.
7. Tutumun kendisi bir reaksiyon değil aksine reaksiyon gösterme durumudur.
8. Tutum, pozitif veya negatif reaksiyonlar ve hareketler meydana getirebilir

Görüleceği üzere tutum, bireysel ve toplumsal hayatın her alanına etki eden ve etkilenen bir olgudur. Dolayısıyla eğitim ve öğretim hayatı içerisinde de tutum kavramının önemli bir yer tutması kaçınılmazdır.

Tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilir ve öğrenme ortamındaki herhangi bir şeyle ilgili olarak şekillendirilmiş olabilirler (Smith, 1971). Karagiannopoulou ve Christodoulides (2005) öğrencilerin eğitim ortamına karşı gösterdikleri tutumun başarıyla ilişkili olduğuna değinmişlerdir.

Eğitim hayatına ve bireysel başarıya etki ettiği belirtilen tutumun ders bazında da etkili olacağı değerlendirilebilir. Özellikle çoğu öğrencinin hayatında ilk kez okulda karşılaştığı İngilizce dersine yönelik oluşturacağı olumlu ya da olumsuz tutumun akademik başarısına da etki edeceği düşünülebilir.

### **2.5.1 Değer ve tutum**

Tutum kavramı, insanların hayatlarını oluşturan algıların, hislerin ve bilgilerin oluşturduğu yapı olarak adlandırılabilir. Bu açıdan değer kavramı ile ortak bir yapı taşıdığı söylenebilir. Bir değer benimseyen kişilerin o değere uygun davranması da bu bakımdan değerlendirilebilir.

Değer ve tutum her ne kadar birbirlerine yakın görünseler de Schwartz (1994) değerlerin tek bir inanışa dayanmasına karşın tutumun birden fazla inanışla inşa edildiğini savunur. Değerler kültürel, sosyal ve kişisel deneyimlerin bir sonucu olarak içselleştirilen psikolojik yapılardır. Değerler, bir kişinin düşüncesi ve davranışı üzerinde kalıcı bir etkiye sahiptir. Bunun sonuçları, sosyal davranış, tutumlar ve ideoloji, değerlendirme, ahlaki yargılar ile benlik ve başkalarının gerekçeleri, benliğin başkalarıyla karşılaştırılması, benliğin başkalarına sunulması ve başkalarını etkileme girişimleri gibi hemen hemen her türlü sosyal davranışta görülebilir (Rokeach, 1973). Değer ve tutum karşılıklı ilişki içinde bulunan iki kavramdır ve birbirlerini biçimlendirir. Görünüşte kişinin takındığı tutumlar gözlenemese de davranışı şekillendireceğinden sebeple değer yargılarından etkilenecek davranış oluşur. Yani değer ve tutum bireyin davranış oluşturmada temel rol oynar (Kağıtçıbaşı, 2004). Bazı teorisyenler değerlerin tutumlara ait belirli özelliklerin büyük kısmını paylaştığını öne sürerken, bazı yönlerden de tutumlardan farklılaşmakta olduklarını belirtirler. Bu farklılıklar değerler ve tutumların ayrı kavramlar olduğu ya da değerlerin tutum alanı içinde bir alt küme olarak var olduğu şeklinde yorumlanabilir (Goodwin, 2001). Ayrıca Güngör (1993), değer ve tutumların ortak özellikleri olduğunu belirterek, kişinin benimsediği değeri göz ederek ya da karşıt durumlarda aynı şekilde kendi benimsediği değere uygun olarak duygusal tepki verme eğiliminde olacağını söylemektedir. Değerlerin tutumlara öncülük etmesiyle kişi dünyadaki yerini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu sayede kendilerine ait dünya görüşü ile uyumlu olan değerleri benimseyerek kendilerini dış dünyaya karşı daha net ifade edebilmektedirler. Kundakçı (2014) Lise Öğrencilerinin Değer Tercihleri ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Denizli İli Örneği) isimli çalışmada, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin değer tercihleri ve çevreye yönelik tutum ve davranışlarını incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak Denizli ilinde bulunan 10 lisede öğrenim gören 303 öğrenciye “Bilgi Anketi”, “Schwartz Değerler Ölçeği” ve “Çevreye Yönelik Tutumlar Ölçeği” uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Genel itibariyle araştırma sonucunda, Çevresel Tutum ile Özdenetim, Evrensellik, Geleneksellik alt değerleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. İmsal (2019), Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Değer Tercihleri Arasındaki İlişki adlı araştırmasında, İstanbul ili, Avcılar ilçesinde, devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasında ilişki olup olmadığı çalışılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 296



öğretmen üzerinde “Kişisel Bilgi Formu”, “Sıfat Tarama Listesi” ölçeği ve değer tercihlerini belirlemek amacıyla “Schwartz Değerler Tercih” ölçeği uygulanarak yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve değer tercihleri arasında pozitif ve negatif yönde bulunan ilişkiler maddeler halinde sunulmuştur.

Izgar ve Beyhan (2015) yayınladıkları makalelerinde, ilköğretim kademesi 8’inci sınıfta okuyan öğrencilerin takip etmesi amacıyla hazırlanan değerler eğitimi müfredatının bahse konu öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisini belirlemek istemişlerdir. Yaptıkları araştırma sonucunda, değerler eğitimi programına maruz kalan öğrencilerin demokratik tutumlarının diğerlerine göre pozitif yönde ve anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Aktay ve Ekşi (2008) ise tutum kavramına benzer şekilde ele aldıkları, davranışa odaklanan bir çalışma yayınlamak amacıyla yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, İstanbul ilinden 252 öğretmen üzerinde “Yaşam Değerleri Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” uygulanarak yapılmış ve uygulanan bireylerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de olduğunun tersine yurtdışında değer ve tutum konusu fazlasıyla çalışılmıştır. Bunların başında da Rokeach’ın (1971) “Değerler, Tutum ve Davranışın Uzun Süreli Deneysel Değişimi” isimli araştırmasıdır. Araştırmada, değerler, tutumlar ve davranışlardaki nispeten kalıcı değişikliklerin, kısa deneysel bir uygulama sonucu olarak ortaya çıkabileceği, dolayısıyla siyaset bilimi, eğitim ve terapi alanları için önemli etkilere sahip olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışmada ise Chang (1983), Çinli öğrencilerin değer tercihlerinin Amerikan, Kanadalı, İsraili ve Avustralyalı öğrencilerden farklılaşıp farklılaşmadığı ve tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma, tutumun, bazı amaçsal (terminal) ve araçsal (instrumental) değerler alt grupları ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu yönünde sonuçlanmıştır.

Goodwin (2011) araştırmasında, değer erişilebilirliğinin ölçülmesi ve manipülasyonu, değer erişilebilirliğinin değer-tutum ilişkisi üzerindeki etkisi ve tutum değişikliği üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda Goodwin, bir değer bir

'tutum nesnesi' olarak kavramsallaştırılabileceğini ve bu nesnenin belleğe bağı olarak değerlendirilmesini önermiş ve erişilebilirliğin artırılması durumunda değerle ilgili tutumların da artacağını öne sürmüştür.

Gregory'nin (1997) yaptığı araştırmada, tutum işlevlerinin makul rolünün (işlevselleştirilmiş reklam itirazlarında) değer tutumu ilişkisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bu ilişki modelinin incelenmesi, ortak değerlerin tutumlarla pozitif yönde ilişkili olduğu ve bireysel değerlerin tutumlarla olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Özetle değerler ve tutumlar birbirleriyle ilişki içinde bulunan, zaman zaman birbirlerinden etkilenen ve bireyin benlik oluşumunda önemli yer tutan iki olgudur denilebilir.

### **2.5.2 İngilizce dersine yönelik tutum**

Tutumların öğrencilerin eğitim hayatına etkileri yıllarca yapılan çalışmalarla incelenmiştir. Özellikle Türkiye'de İngilizce dersi özelinde yabancı dil başarısının artırılması yıllar içinde amaçlanmış ve bu bağlamda İngilizce dersine karşı gösterilen tutumlar da araştırma konusu olmuştur.

Longman Uygulamalı Dil Bilim Sözlüğünde (aktaran Kazazoğlu, 2013) dile yönelik tutum, değişik lisan konuşucularının ve ortak dile sahip toplumların kendi dillerine ya da diğer konuşulan dillere müteveccih tutumları olarak tanımlanmaktadır.

Mantle ve Bromley (1995), eğer öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik çabalarının tutumları tarafından etkilendiği düşünülürse, yabancı dil öğretmenlerinin de tutumlar hakkında son derece bilgi sahibi olmaları gerektiğini söylemektedirler. Öğrencilerin inanç ve tutumları yabancı dil öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları ve bu dili öğrenme süreçleri, içinde yaşadıkları kültürde şekillenir (Delbesoğlugil, 2013). Bağçeci ve Yaşar (2007) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğretimi konusundaki olumsuz tutumlarının yanı sıra olumsuz inanç ve görüşlerini de ortaya koymakta ve olumsuz tutumların, İngilizce öğretme yöntemlerinin yeterince etkili olmadığı inancından kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu çalışmanın tersine Kızıltepe (2000), öğrencilerin yabancı dile, yabancı dil öğrenmeye, yabancı kültüre ve o kültürden insanlara yönelik tutumlarının olumlu olduğunu söylemektedir. Yabancı dil öğrenimine ya da kullanımına dair geliştirilecek muhtemel olumlu tutumlar, bahse konu dilin daha geniş iletişim ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla kullanılmasını destekleyecektir (Thomas,

2010). İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005)'nin yaptığı çalışma ile de yabancı dil başarısında okul türü, cinsiyet ve ebeveyn eğitiminin yabancı dile karşı olan tutum üzerinde etkili olduğu fakat sadece cinsiyet değişkeninin başarıyı etkilediği; bunun yanında ise yabancı dil tutumunun yabancı dil başarısını çok olumlu etkilediği ortaya koyulmaktadır. Öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanırsa öğrenciler yabancı dili sadece sınavı geçmek gibi bir amaçla değil bir iletişim aracı olarak da görmeye başlayacaklardır (Delbesoğlugil, 2013).

Olumsuz ve olumlu tutumların her ikisi de dil öğreniminin başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Dil öğrenme alanında, öğrencinin hedef dile yönelik tutumu önemlidir, çünkü birisinin hedef dilde başarılı olup olmayacağı anlamına gelir. Bir dile yönelik tutumların deneyimler sonucu geliştirilme olasılığı yüksektir ve tutumlar bunun tersi yaşandığı süreçte de değişebilir (Kılıç, 2011). Dil tutumu ve başarının karşılıklı bir ilişkisi vardır. Başka bir deyişle, olumlu dil tutumu yabancı dilin başarısını arttırdığından, yabancı dil başarısı da olumlu dil tutumunu desteklemektedir (Delbesoğlugil, 2013).

Bazı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye kabiliyetlerinin olmadığını düşünüp vazgeçmelerinin bir sebebi de geliştirilen olumsuz tutumlardır. Tam tersi bir durumda ise olumlu tutumlar da yabancı dil öğrenmede kolaylaştırıcı bir etki yaratacaktır (Fırat, 2009).

Türkiye’de en son yapılan çalışmalardan biri olan Yüksel’in (2019) yaptığı çalışmanın amaçlarında birisi de, ortaöğretim 9’uncu sınıf kademesindeki öğrencilerin İngilizce dersi konularıyla alakalı algılanan araçsal olma durumunun artırılmasıyla İngilizce üzerinde tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırma, Bolu ili merkezinde öğrenim gören 93 öğrenci üzerinde, Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Algılanan Araçsallık Ölçeği ve Can Sıkıntısı Ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, araçsallık algısının artırılması İngilizceye yönelik tutumu olumlu şekilde etkilemiş ve ders başarısının da artmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla İngilizceye yönelik tutum olumlu yönde değiştirilebildiği takdirde başarının da aynı şekilde artacağı bu çalışmadan anlaşılabilmektedir.

Yine son dönemde yapılan araştırmalardan bir diğerinde ise öğrencilerin İngilizce öğrenimine dair tutumlarını, güdülenmelerini ve bu güdülenmelere yol açan etkenleri ortaya çıkarma amaçlanmıştır. Araştırma Adana ilinde öğrenim gören on iki ila on üç yaşlarındaki iki yüz elli dokuz öğrenci üzerinde yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin

çoğunun İngilizceyi dünya dili olarak görmesi ve profesyonel yaşamlarında işlerine yarayacağını düşündüklerinden dolayı olumlu tutum geliştirdikleri, yetişkinlerden farklı olarak olumsuz tutum sergilenmediği belirtilmiştir (Tüter, 2019).

Kazazoğlu (2013) çalışmasında, 8 ve 9. Sınıflarda öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin Türkçe ve İngilizceye yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi ile tutum arasında bir ilişki tespit edilemezken İngilizce dersi ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Delbesoğlu'ın (2013) yüksek lisans tezinde, yabancı dil başarısı ile benlik saygısı, öz-düzenleme ve tutum arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 383 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analizler, yabancı dil başarısı ve tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu sonuçlarda biri olarak ortaya koymuştur.

Burgucu (2011) araştırmasında, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenmede motivasyon, tutum ve kaygı düzeyinin rolünü incelemiştir. Araştırma, 242 Kafkas Üniversitesi birinci sınıf öğrencisine Yabancı Dil Motivasyon Anketi, Yabancı Dil Tutum Anketi ve Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeği uygulanarak tamamlanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin akademik ve mesleki kariyerleri açısından önemli gördükleri İngilizceye araçsal bir tutum geliştirdikleri ve istekli oldukları fakat buna rağmen hedef kültür ve toplumla ilgilenmedikleri, özellikle sınıf içinde hedef dili konuşurken kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Çelebi'ye (2009) ait olan çalışmada, öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğrenme / öğretmede kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Adana ili Karaisalı ilçesinde öğrenim gören 163 öğrenciye, Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeği ve İngilizceye Yönelik Tutum Anketi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, bazı öğrencilerin İngilizceyi bir ders olarak gördüklerini bazılarının ise tutumlarını etkileyen bir yabancı dil olarak gördükleri, İngilizceyi yabancı dil olarak kabul eden öğrencilerin bir kısmının İngilizceye yönelik olumlu düşünceler ifade ettiği ve evrensel dil olarak kabul ettiği, öğrencilerin sınavlarda başarılı olmak ya da İngilizce öğretmeni olmak gibi amaçlarla İngilizceye olumlu tutum geliştirdikleri, İngilizceyi ders olarak gören öğrencilerin ise zorlandıkları ve olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Bir diğerk çalışmada ise Çolak (2008), üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını, motivasyonlarını ve motivasyon seviyeleriyle ilgili olacak şekilde çalışma alışkanlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 82 üniversite ikinci sınıf öğrencisine Motivasyon Anketi uygulanmış ve çalışma alışkanlıklarını öğrenmeyi amaçlayan iki adet açık uçlu soru sorulmuştur. Sonuçlar arasında, öğrencilerin notları ve İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çakıcı'nın (2007) makalesindeki amaçlardan biri de, İngilizce dersini zorunlu ders kapsamında alan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bu derse yönelik tutumlarını belirlemek olmuştur. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi 1. Sınıf öğrencileri arasında 427 öğrenci üzerinde Tutum Ölçeği uygulanarak yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin yarısının zorunlu olarak aldıkları İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum sahibi oldukları görülmüştür. Söz konusu tutumlar mezun olunan lise kademesine göre farklılık göstermiş ve ilginç şekilde özellikle Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilerin bu olumsuz tutumu takındıkları görülmüştür. Bunun sebebini Çakıcı, olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin bir kısmının Anadolu Lisesinde hazırlık sınıfında ve devamında ders saati olarak -göreceli şekilde- fazlaca görülen İngilizce dersinden sıkılmalarından kaynaklanabileceğini, bir kısmının ise zorunlu alınan İngilizce dersini geçebilecek bilgi ve yeteneğe sahip olduklarını düşünmelerinden kaynaklandığını söyleyerek açıklamaktadır.

Yabancı dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretimi, gelişen ve küreselleşen dünyada, farklı amaçlar gözetmekle birlikte hem bireysel hem de toplumsal anlamda önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil ve daha yaygın olarak İngilizce öğrenmek isteyen her bireyin İngilizceye karşı bir tutum geliştirmesi beklenebilir. Dolayısıyla bu konu üzerinde Türkiye'de ve dünyada yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu konuda ilk yapılan çalışmalardan biri Smith'e (1971) ait olan makaledir. Smith ilgili makalesinde, öğrencilerin iyi ya da zayıf tutumlarının yabancı dil sınıflarında yaşamlarını kolay yahut zor hale getirdiğini belirtmektedir. Tutumlara en iyi yaklaşımın yüksek motivasyonlu öğrencileri incelemek olduğuna ve söz konusu öğrencileri harekete geçiren etken öğrenildiğinde negatif tutum gösteren öğrencilerle daha etkili çalışılabileceğine değinmektedir. Ona göre, olumlu tutum geliştiren öğrenciler farklı ve yaratıcı düşünebilen öğrencilerdir ve kendilerine öğrenme şansı verilmesine ve kendi kendine öğrenmeye isteklidirler. Erken dönemlerdeki yabancı dil sınıflarında oluşturulacak olan yordayıcı ve

yaratıcı materyallerle beraber izlenecek olan bireysel öğrenme şansı yaratılması olumsuz tutum sergilenmesini de engelleyecektir.

Hassan'ın (1994) yaptığı çalışma, İngilizce öğrenen Arap üniversite öğrencilerinin ana dili İngilizce olan insanlara ve kültürüne yönelik tutumlarının ve algılarının İngilizce başarıları üzerinde olası etkilerini, algı ve tutum bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 311 Arap üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar içinde, tutumların ve algıların büyük ölçüde kültüre özgü olabileceği ifadesi dikkat çekmektedir. Bir diğer sonuç ise, milliyetçilik ve etnosentrizm arasındaki farkı anlamaları için öğrencilere rehberlik edilmesi gerekliliğidir. Ayrıca, Yabancı dil olarak İngilizce programlarına kültürel çalışmaların dahil edilmesinin etkin ve başarılı bir yabancı dil eğitimi için yadsınmamasını vurgulamaktadır.

Rahimi ve Yadollahi (2010) çalışmalarında, bilgisayar destekli dil öğrenimine ve yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma 130 İranlı kız öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlardan biri ise, yabancı / ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler, yaş, cinsiyet ve bilgisayar erişilebilirliği gibi bazı kişisel değişkenlerden bağımsız olarak, Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi Uygulaması ve Dil Öğrenimine yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini göstermiştir. Bunun sebebini de son yüzyılın bilgisayar teknolojilerinin otonom öğrenimi ve yaratıcılığı öne çıkarması ve teknolojinin erişilebilirliği olarak değerlendirmişlerdir.

Ngo (2017) tezinde, ana dili İngilizce olmayan Vietnamlı büyük öğrencilerin tutumlarını, motivasyon, kaygı ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını incelemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerden çoğunun EFL öğreniminde bilgi teknolojileri kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu, öğrencilerin çoğunun bir bilgisayara ve internete erişimine sahip olduğunu ve çoğu öğrencinin bu teknolojileri rahatça kullanmakta olduğunu tespit etmiş, bunu da öz-yeterlik ve öğrenen özerkliği ile açıklanabileceğini savunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölüm, araştırma modeli, evren ve çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması bölümlerini içermektedir.

#### 3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan modellerdir (Karasar, 2005). Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2 Araştırmanın evreni

Araştırmanın evreni, 2018–2019 eğitim ve öğretim yılında, Sakarya İli, Kocaali İlçesinde yerleşik üç lisede öğrenim gören 432'si erkek, 407'si kız olmak üzere toplam 839 orta öğrenim öğrencisinden meydana gelmektedir.

#### 3.3 Araştırmanın örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Sakarya ili Kocaali ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören; yaşları 14 ila 19 arasında değişen, 358'i (%50,2) kız, 355'i (%49,8) erkek olmak üzere toplam 713 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya başlama aşamasında örneklem alınmaması, tüm evrene ulaşılması hedeflense de süreç içerisinde bu amaca ulaşılamamıştır. Bu sebeple örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evreni temsil eden tüm elemanların örnekleme dahil olma fırsatının eşit olması yani her birimin birbirlerini etkilemeden seçilme şanslarının eşit olmasıdır (Ural ve Kılıç, 2005).

### **3.4 Araştırmanın veri toplama araçları**

Araştırmada, öğrencilerin tanınması amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf kademesi ve sınıf tekrarı yapıp yapılmadığı bilgilerini içeren, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin değer tercihlerini ölçmek amacıyla Schwartz (1992) tarafından geliştirilen, Kağıtçıbaşı ve Kuşdil (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ) kullanılmıştır. SDÖ, birinci bölümde otuz değer, ikinci bölümde ise yirmi yedi değer olmak üzere, iki bölümde toplam 57 değerden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan otuz amaç değer (terminal) hayatın amacını yansıtmaktadır. Yirmi altı sorudan oluşan ikinci bölüm ise aracı (instrumental) değerlerden oluşmaktadır Schwartz (1992), ölçeğin değerlendirilmesinde, amaç değerler ile aracı değerleri farklı farklı ele almakta ve değerlendirmektedir. Aracı değerleri, amaç değerlere ulaşmadaki değerler olarak tanımlamaktadır. Fakat aslında bu değerler birbirine geçmiş durumdadırlar (Schwartz, 1992). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) ise uyarlama çalışmalarında güvenilirlik katsayılarını, 0.51-0.77 olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırmada kullanılan örneklem için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek için ise Yanar (2008) tarafından öğrencilerin İngilizce bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alana ilişkin görüş ve tutumlarını ölçmek üzere geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek üç faktörlü ve 5'li Likert biçimindedir. Derecelendirme Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklindedir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.94 ve Bartlett testi sonucu (ChiSquare 7884.185  $p < 0,001$ ) anlamlı bulunmuştur. Ölçekte yer alan (15 olumlu, 15 olumsuz) 30 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.51 ile 0.75 arasında değişmektedir. Yanar (2008), ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0.95 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmada kullanılan örneklem için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır.

### **3.5 Veri toplama süreçleri**

Araştırma konusu belirlendikten sonra konuyla ilgili bilgileri toplamak amacıyla değer kavramı, değerler eğitimi, tutum, İngilizce dersi ile ilgili literatür taranmış, süreli ve süresiz



yayınlar ve ilgili kanun, yönetmelik ve eğitim-öğretim programları incelenmiştir. Araştırmaya uygun olan örneklem çalışmaları yapılarak örneklem belirlenmiş ve ilgili araştırma izinleri alınmıştır. Örneklem belirlendikten sonra, belirlenen okullara gidilerek kurum yöneticileriyle araştırma konusunda konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Schwartz Değerler Ölçeği ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği söz konusu okullarda öğrenim gören ve mevcut olan öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Bütün anketler araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmış ve anketler ile ilgili bilgilendirme katılanlara araştırmacı tarafından yapılmıştır.

### 3.6 Verilerin analizi

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve değer tercihleri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, yaş, okul türü ve sınıf tekrarı yapıp yapılmadığıdır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler ele alınarak yürütülen veri analizi çalışmalarına geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek test edilmiştir. Tablo 1’de değişkenlere göre normallik testi değerleri sunulmaktadır:

Tablo 1

#### *Öğrencilerin Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri*

	Tutum Ölçeği		Değer Listesi	
	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
Kız	-1,468	1,989	-,733	,538
Erkek	-,740	1,536	-,528	,031
9. sınıf	-1,968	1,980	-,379	-,396
10. sınıf	,276	0,869	-,782	,394
11. sınıf	,258	1,375	-,761	,289
12. sınıf	-,723	1,115	-,849	1,196

---

13-15 yaş	-1,629	1,896	-,502	,011
16 yaş ve üzeri	-,514	1,441	-,683	,280
Sınıf tekrarı var	-1,125	1,055	-,250	-,276
Sınıf tekrarı yok	-1,048	1,931	-,713	,397
Anadolu Lisesi	-1,036	1,806	-,733	,459
İmam Hatip Lisesi	-1,125	1,940	-,568	,511
Meslek Lisesi	-1,120	1,080	-,343	-,253

---

Tablo 1'e göre değişkenler üzerinde yapılan normallik testlerinden elde edilen basıklık ve çarpıklık puanları +2, -2 arasında olduğundan bu değerlerin normal dağılıma uygun olduğu ifade edilebilir (George ve Mallery, 2001). Bu sebeple veri analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve değer tercihlerinin cinsiyete, yaşa ve sınıf tekrarı yapıp yapılmadığına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumları ve değer tercihlerinin sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak, farklılıkların kaynağı ise Tukey testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma sorularının test edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve p değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak dikkate alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel çözümlenmeler neticesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1 Örnekleme grubuna ilişkin bulgular

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Değişkenlere Göre Betimsel İstatistik Tablosu*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	355	49,8
	Kız	358	50,2
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	237	33,2
	10. Sınıf	176	24,7
	11. Sınıf	168	23,6
	12. Sınıf	132	18,5
Yaş	13-15 yaş	296	41,5
	16 ve üzeri	417	58,5
Sınıf Tekrar Durumu	Evet	136	19,1
	Hayır	577	80,9
Okul Türü	Anadolu Lisesi	353	49,5
	İmam Hatip Lisesi	214	30,0
	Anadolu Meslek Lisesi	146	20,5
	Toplam	713	100,0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen toplam 713 öğrenciden 355 (%49,8)’inin erkek 358 (%50,2)’inin kız olduğu; bu öğrencilerin 237 (%33,2)’sinin 9. sınıf, 176 (%24,7)’sının 10. sınıf, 168 (%23,6)’inin 11. sınıf, 132 (%18,5)’sinin 12. sınıf olduğu; 296 (%41,5) öğrencinin 13-15 yaş, 417 (%58,5) öğrencinin ise 16 yaşında veya daha büyük olduğu; 136 (%19,1) öğrencinin sınıf tekrarı yaşadıkları, 577 (%80,9) öğrencinin hiç sınıf

tekrarı yaşamadığı; 353 (%49,5)'ünün Anadolu Lisesi'nde, 214 (%30,0)'ünün İmam Hatip Lisesi'nde ve 146 (%20,5)'sının Anadolu Meslek Lisesi'nde okuduğu görülmektedir.

#### 4.2 Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, sınıf tekrarı, sınıf düzeyi ve okul türü) farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş ve sınıf tekrarı) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Tutum Puanlarının Değişkenlere Göre Farklılık T Testi*

Değişken	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	355	8,64	711	-,864	,388
	Erkek	388	7,66			
Yaş	13-15 yaş	296	85,03	711	1,462	,144
	16 ve üzeri	417	84,10			
Sınıf Tekrarı	Evet	136	84,18	699	-,500	,617
	Hayır	565	84,59			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların İngilizce Tutum Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet, yaş ve sınıf tekrarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları görülmektedir. Bu analizler sonucunda cinsiyet, yaş ve sınıf tekrarı değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir ( $p > .05$ ). Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf tekrarı yapıp yapmama durumu ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

#### 4.3 Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, sınıf tekrarı, sınıf düzeyi ve okul türü) farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

*Değer Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılık T Testi*

Değer Tercihleri	Cinsiyet	N	Ortalama	sd	t	p
Uyum	Kız	355	5,22	711	-2,754	,006*
	Erkek	388	5,01			
Geleneksellik	Kız	355	6,82	711	-3,023	,003*
	Erkek	388	6,74			
Yardımsellik	Kız	355	6,46	711	-3,737	,000*
	Erkek	388	7,07			
Evrenselcilik	Kız	355	10,00	711	-4,091	,000*
	Erkek	388	8,29			
Özyönelim	Kız	355	5,98	711	-2,853	,004*
	Erkek	388	5,58			
Uyarılım	Kız	355	4,58	711	2,468	,014*
	Erkek	388	4,91			
Hazcılık	Kız	355	3,17	711	4,609	,000*
	Erkek	388	3,48			
Başarı	Kız	355	5,21	711	-1,150	,250
	Erkek	388	5,09			
Güç	Kız	355	6,16	711	,864	,388
	Erkek	388	6,12			
Güvenlik	Kız	355	5,93	711	-2,947	,003*
	Erkek	388	5,25			
Değer Toplam	Kız	355	233,85	711	-2,492	,013*
	Erkek	388	241,64			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, uyum, geleneksellik, yardımsellik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik değerlerine yönelim puanlarının ve değer toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları görülmektedir. Bu testin sonuçlarına göre kız öğrencilerin uyum ( $\bar{x}=5,22$ ,  $p=,006$ ), geleneksellik ( $\bar{x}=6,82$ ,  $p=,003$ ), evrenselcilik ( $\bar{x}=10,00$ ,  $p=,000$ ), özyönelim ( $\bar{x}=5,98$ ,  $p=,004$ ) ve güvenlik ( $\bar{x}=5,93$ ,  $p=,003$ ) değer puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında erkek öğrencilerin yardımsellik ( $\bar{x}=7,07$ ,  $p=,000$ ), uyarılım ( $\bar{x}=4,91$ ,  $p=,014$ ), hazcılık ( $\bar{x}=3,48$ ,  $p=,000$ ) değer puan ortalamalarının ve değer toplam puan ortalamasının ( $\bar{x}=241,64$ ,  $p=,013$ ) kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerine ait toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

*Değer Puanlarının Yaşa Göre Farklılık T Testi*

Değer Tercihleri	Yaş	N	Ortalama	sd	t	p
Uyum	13-15 yaş	296	22,11	711	1,276	,202
	16 ve üzeri	417	21,62			
Geleneksellik	13-15 yaş	296	22,85	711	-1,533	,126
	16 ve üzeri	417	23,64			
Yardıms severlik	13-15 yaş	296	27,54	711	,306	,760
	16 ve üzeri	417	27,39			
Evrenselcilik	13-15 yaş	296	44,76	711	,274	,784
	16 ve üzeri	417	44,57			
Özyönelim	13-15 yaş	296	27,82	711	1,629	,104
	16 ve üzeri	417	27,10			
Uyarılım	13-15 yaş	296	14,70	711	1,331	,184
	16 ve üzeri	417	14,22			
Hazcılık	13-15 yaş	296	10,16	711	,695	,487
	16 ve üzeri	417	9,99			
Başarı	13-15 yaş	296	20,95	711	-,885	,377
	16 ve üzeri	417	21,29			
Güç	13-15 yaş	296	17,31	711	-2,594	,010*
	16 ve üzeri	417	18,52			
Güvenlik	13-15 yaş	296	29,52	711	,294	,769
	16 ve üzeri	417	29,39			
Değer Toplam	13-15	296	237,75	711	-,006	,995

yaş  
16 ve  
üzeri 417 237,77

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların, uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik değerlerine yönelim puanlarının ve değer toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre 13-15 yaş aralığındaki öğrenciler ile 16 yaş ve üzerindeki öğrenciler arasında sadece güç değer puanları ( $\bar{x}=18,52$ ,  $p=,010$ ) arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin yaş değişkenine göre güç alt değeri haricinde farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerine ait toplam puanlarının sınıf tekrarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

*Değer Puanlarının Sınıf Tekrarına Göre T-Testi*

Değer Tercihleri	Sınıf Tekrarı	N	Ortalama	sd	t	p
Uyum	Evet	136	20,62	699	-2,814	,005*
	Hayır	565	22,09			
Geleneksellik	Evet	136	22,77	699	-,965	,336
	Hayır	565	23,43			
Yardımseverlik	Evet	136	26,74	699	-1,318	,188
	Hayır	565	27,60			
Evrenselcilik	Evet	136	42,42	699	-3,044	,003*
	Hayır	565	45,21			
Özyönelim	Evet	136	25,93	699	-3,259	,001*
	Hayır	565	27,73			
Uyarılım	Evet	136	13,99	699	-1,156	,249
	Hayır	565	14,53			
Hazcılık	Evet	136	10,05	699	-,105	,917
	Hayır	565	10,08			
Başarı	Evet	136	20,70	699	-1,145	,253
	Hayır	565	21,26			
Güç	Evet	136	18,44	699	1,014	,312
	Hayır	565	17,85			

Güvenlik	Evet	136	28,06	699	-3,150	,002*
	Hayır	565	29,75			
Değer Toplam	Evet	136	229,76	699	-2,451	,014*
	Hayır	565	239,58			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların, uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik değerlerine yönelim puanlarının ve değer toplam puanlarının sınıf tekrar durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları görülmektedir. Bu analize göre sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin uyum, evrenselcilik, özyönelim, güvenlik değer puanları ve değer toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin uyum ( $\bar{x}=22,09$ ,  $p=,005$ ), evrenselcilik ( $\bar{x}=45,21$ ,  $p=,003$ ), özyönelim ( $\bar{x}=27,73$ ,  $p=,001$ ), güvenlik ( $\bar{x}=29,75$ ,  $p=,002$ ) değer puan ortalamaları ve değer toplam puanlarının ( $\bar{x}=239,58$ ,  $p=,014$ ) sınıf tekrarı yapan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin sınıf tekrarı değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi ve okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

*Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Değişkenine Göre Tutum Puanlarına İlişkin Anova Analizi*

Değişken	Düzye	N	Ortalama	SS	F	p	
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	237	84,38	9,75	, 543	,653	
	10. Sınıf	176	85,08	8,03			
	11. Sınıf	168	84,48	6,95			
	12. Sınıf	132	83,90	6,82			
Okul Türü	Anadolu (1)	353	85,64	8,15	11,759	,000*	1-2, 2-3
	İHL (2)	214	82,28	8,48			
	Meslek (3)	146	84,93	7,32			

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların İngilizce Tutum Ölçeği toplam puanlarının, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan anova testi sonuçları görülmektedir. Yapılan testin sonuçlarına göre sınıf düzeyi



değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülememiş olup okul türü değişkenine göre ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İngilizce tutum ölçeği toplam puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından ve Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

*Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değer Puanlarına İlişkin Anova Analizi*

Değer Tercihleri	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	SS	F	p	
Uyum	9. Sınıf	237	21,59	4,93	5,705	,001*	9-10, 10-11
	10. Sınıf	176	22,95	4,99			
	11. Sınıf	168	20,74	5,46			
	12. Sınıf	132	22,10	5,04			
Geleneksellik	9. Sınıf	237	22,24	6,47	4,443	,004*	9-10, 9-12
	10. Sınıf	176	24,28	6,92			
	11. Sınıf	168	22,94	6,61			
	12. Sınıf	132	24,39	7,30			
Yardıms severlik	9. Sınıf	237	27,05	5,71	4,022	,007*	9-10, 10-11
	10. Sınıf	176	28,79	8,44			
	11. Sınıf	168	26,39	6,51			
	12. Sınıf	132	27,73	6,43			
Evrenselcilik	9. Sınıf	237	43,87	8,14	7,160	,000*	9-10, 10- 11, 11-12
	10. Sınıf	176	46,79	9,59			
	11. Sınıf	168	42,63	9,77			
	12. Sınıf	132	45,77	9,51			
Özyönelim	9. Sınıf	237	26,94	5,77	4,888	,002*	10- 11, 11-12
	10. Sınıf	176	28,28	5,65			
	11. Sınıf	168	26,38	6,10			
	12. Sınıf	132	28,37	5,45			
Uyarılım	9. Sınıf	237	14,07	4,88	5,973	,001*	9-10, 10- 11, 11-12
	10. Sınıf	176	15,29	4,47			
	11. Sınıf	168	13,43	4,87			
	12. Sınıf	132	15,16	4,56			

Hazcılık	9. Sınıf	237	10,03	3,30	4,695	,003*	10-11-12
	10. Sınıf	176	10,37	3,38			
	11. Sınıf	168	9,310	3,67			
	12. Sınıf	132	10,65	2,96			
Başarı	9. Sınıf	237	20,69	5,13	2,435	,064	
	10. Sınıf	176	21,53	5,28			
	11. Sınıf	168	20,74	5,04			
	12. Sınıf	132	21,98	5,08			
Güç	9. Sınıf	237	16,37	6,25	14,090	,000*	9-10,9-12,11-12
	10. Sınıf	176	18,97	6,15			
	11. Sınıf	168	17,57	5,95			
	12. Sınıf	132	20,28	5,30			
Güvenlik	9. Sınıf	237	29,10	5,57	3,338	,019*	11-12
	10. Sınıf	176	29,98	5,52			
	11. Sınıf	168	28,61	5,89			
	12. Sınıf	132	30,40	5,38			
Değer Toplam	9. Sınıf	237	231,98	37,43	9,522	,000*	9-10,9-12,10-11,11-12
	10. Sınıf	176	247,28	43,84			
	11. Sınıf	168	228,78	43,77			
	12. Sınıf	132	246,88	40,47			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların, uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik değerlerine yönelim puanlarının ve değer toplam puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları görülmektedir. Yapılan testin sonuçlarına göre uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, güç, güvenlik değeri puan ortalamalarında ve değer toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p < .05$ ). Uyum değeri puan ortalamalarında ki bu farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından yüksek olmasından ve 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından yüksek olmasından; geleneksellik değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 9. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; yardımseverlik değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinden ve 10. sınıf öğrencilerinin puan

ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; evrenselcilik değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinden, 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; özyönelim değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 11. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; uyarılım değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinden, 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; hazcılık değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 11. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; güç değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 9. sınıf öğrencilerinden ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından; güvenlik değeri puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından ve değer toplam puan ortalamalarında tespit edilen anlamlı farklılık 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinden, 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından, 10. Sınıf öğrencilerini puan ortalamasının, 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından ve 12. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının, 11. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

*Okul Türü Değişkenine Göre Anova Analizi*

Değer Tercihleri	Okul Türü	N	Ortalama	SS	F	p
Uyum	Anadolu (1)	353	21,97	5,05	,488	,614
	İHL (2)	214	21,81	5,12		
	Meslek (3)	146	21,47	5,41		

Geleneksellik	Anadolu (1)	353	23,48	6,58			
	İHL (2)	214	23,85	6,92	3,047	,048*	2-3
	Meslek (3)	146	22,11	7,16			
Yardıms severlik	Anadolu (1)	353	27,72	5,96			
	İHL (2)	214	27,89	7,99	3,356	,035*	2-3
	Meslek (3)	146	26,15	6,86			
Evrenselcilik	Anadolu (1)	353	45,50	8,42			
	İHL (2)	214	44,22	8,88	3,498	0,31*	1-3
	Meslek (3)	146	43,21	11,43			
Özyönelim	Anadolu (1)	353	28,38	5,12			
	İHL (2)	214	26,42	6,50	10,081	,000*	1-2, 1-3
	Meslek (3)	146	26,49	5,96			
Uyarılım	Anadolu (1)	353	15,05	4,48			
	İHL (2)	214	13,63	5,18	6,590	,001*	1-2
	Meslek (3)	146	14,05	4,63			
Hazcılık	Anadolu (1)	353	10,44	3,15			
	İHL (2)	214	9,565	3,68	4,755	,009*	1-2
	Meslek (3)	146	9,886	3,36			
Başarı	Anadolu (1)	353	21,51	4,87			
	İHL (2)	214	21,13	5,21	2,794	,062	
	Meslek (3)	146	20,31	5,66			
Güç	Anadolu (1)	353	18,98	5,88			
	İHL (2)	214	17,08	6,40	8,705	,000*	1-2, 1-3
	Meslek (3)	146	17,07	6,12			
Güvenlik	Anadolu (1)	353	29,95	5,34			
	İHL (2)	214	29,78	5,26	8,906	,000*	1-3, 2-3
	Meslek (3)	146	27,71	6,46			
Değer Toplam	Anadolu (1)	353	243,02	37,95			
	İHL (2)	214	235,41	43,21	6,784	,001*	1-3,
	Meslek (3)	146	228,51	47,09			

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların, uyum, geleneksellik, yardıms severlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik değerlerine yönelim puanlarının ve değer toplam puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan anova testi sonuçları görülmektedir. Testin sonuçlarına göre, geleneksellik, yardıms severlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, güç, güvenlik değerleri ortalama puanları ve değer toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yardıms severlik değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık İmam Hatip Lisesi

öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından; evrenselcilik değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından; özyönelim değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından; uyarılım değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından; hazırlık değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından; güç değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından; güvenlik değeri puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından ve değer toplam puan ortalamalarındaki bu farklılık Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasının, Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

#### **4.4 Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?**

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyi Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

*Alt Değer Tercihleri İle İngilizceye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki Tablosu*

Değer Tercihleri & Tutum	r	p	N
Uyum	,036	,337	713
Geleneksellik	,060	,109	713
Yardımsellik	,009	,802	713

Evrenselcilik	,070	,063	713
Özyönelim	,072	,056	713
Uyarılım	,109*	,004*	713
Hazcılık	-,005	,892	713
Başarı	,063	,092	713
Güç	,113*	,003*	713
Güvenlik	,061	,101	713
Değer Toplam	,086*	,022*	713

p<0,05

Tablo 10'a göre İngilizce Tutum Ölçeği'ne verdikleri cevaplara göre yapılan korelasyon analizi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin sahip olduğu uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, hazcılık, başarı ve güvenlik değerleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak öğrencilerin uyarılım ( $p=,004$ ,  $r=,109$ ), güç ( $p=,003$ ,  $r=,113$ ) ve değer toplam puanları ( $p=022$ ,  $r=086$ ,) ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin uyarılım ve güç alt değer tercihleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında ilişki olduğu söylenebilir.

#### **4.5 Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri İngilizce dersine yönelik tutumlarını ne düzeyde açıklamaktadır?**

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihlerinin ile İngilizce dersine yönelik tutumlarını açıklama düzeyi Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

*Uyum Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	19,921	1,994	-	9,992	,000
İngilizce Tutum Puanı	,023	,023	,036	,961	,337
R = ,036		R <sup>2</sup> = ,001			
F <sub>(1,711)</sub> = ,923		p = ,337 <sup>b</sup>			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin uyum değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p > 0,05$ ) ve toplam varyansın %1'ini açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait uyum alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin geleneksellik değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

*Geleneksellik Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	19,097	2,641	-	7,230	,000
İngilizce Tutum Puanı	,050	,031	,060	1,604	,109
R = ,060		R <sup>2</sup> = ,004			
F <sub>(1,711)</sub> = 2,573		p = ,109 <sup>b</sup>			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin geleneksellik değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait geleneksellik alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin yardımseverlik değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

*Yardımseverlik Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	26,792	2,649	-	10,114	,000
İngilizce Tutum Puanı	,008	,031	,009	,251	,802
R = ,009	$R^2 = ,000$				
$F_{(1, 711)} = ,063$	$p = ,802^b$				

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin yardımseverlik değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %0'ını açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait yardımseverlik alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin evrenselcilik değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 14'te yer almaktadır.



Tablo 14

*Evrenselcilik Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	37,997	3,590	-	10,585	,000
İngilizce Tutum Puanı	,079	,042	,070	1,863	,063
R = ,070		R <sup>2</sup> = ,005			
F <sub>(1, 711)</sub> = 3,471 p = ,063 <sup>b</sup>					

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin evrenselcilik değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %5'ini açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait evrenselcilik alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin özyönelim değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

*Özyönelim Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	23,115	2,249	-	10,280	,000
İngilizce Tutum Puanı	,051	,026	,072	1,918	,056
R = ,072		R <sup>2</sup> = ,005			
F <sub>(1, 711)</sub> = 3,678 p = ,056 <sup>b</sup>					

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin özyönelim değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %5'ini

açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait özyönelim alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin uyarılım değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16

*Uyarılım Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	9,099	1,839	-	4,948	,000*
İngilizce Tutum Puanı	,063	,022	,109	2,910	,004*
R = ,109	R <sup>2</sup> = ,012				
F <sub>(1, 711)</sub> = 8,470	p = ,004 <sup>b</sup>				

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin uyarılım değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olduğu (p<0,05) ve toplam varyansın %12’sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait uyarılım alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin hazcılık değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

*Hazcılık Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	10,242	1,311		7,810	,000
İngilizce Tutum Puanı	-,002	,015	-,005	-,136	,892

---

$$R = ,005 \quad R^2 = ,000$$

$$F_{(1,711)} = ,018 \quad p = ,892^b$$

---

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin hazcılık değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %0'ını açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait hazcılık alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin başarı değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

*Başarı Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

---

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	17,804	1,995	-	8,926	,000
İngilizce Tutum Puanı	,040	,023	,063	1,687	,092

---

$$R = ,063 \quad R^2 = ,004$$

$$F_{(1,711)} = 2,845 \quad p = ,092^b$$

---

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin başarı değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait başarı alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin güç değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

*Güç Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	10,890	2,371	-	4,594	,000*
İngilizce Tutum Puanı	,084	,028	,113	3,023	,003*
R = ,113		R <sup>2</sup> = ,013			
F <sub>(1, 711)</sub> = 9,139 p = ,003 <sup>b</sup>					

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin güç değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olduğu (p<0,05) ve toplam varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait güç alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin güvenlik değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

*Güvenlik Alt Değeri ile İtö Arasındaki İlişkisel durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	25,888	2,179	-	11,880	,000
İngilizce Tutum Puanı	,042	,026	,061	1,641	,101
R = ,061		R <sup>2</sup> = ,004			
F <sub>(1, 711)</sub> = 2,693 p = ,101 <sup>b</sup>					

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin güvenlik değerine sahip olmalarının, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olmadığı ( $p>0,05$ ) ve toplam varyansın %4'ünü açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait güvenlik alt değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen ortaöğretim öğrencilerinin yardımseverlik değeri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 21'te yer almaktadır.

Tablo 21

*Toplam Değer Tercih Puanları ile İtö Arasındaki İlişkisel Durum Tablosu*

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	200,844	16,178		12,414	,000*
İngilizce Tutum Puanı	,437	,191	,086	2,293	,022*
R = ,086	$R^2 = ,007$				
$F_{(1, 711)} = 5,259$	$p = ,022^b$				

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin sahip olduğu değerlerin, İngilizceye karşı olan tutumlarının yordayıcısı olduğu ( $p<0,05$ ) ve toplam varyansın %7'sini açıkladığı görülmektedir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerine ait toplam değer tercihlerinin İngilizceye karşı olan tutumlarını yordadığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür doğrultusunda, yapılan benzer araştırmalarla tartışılmıştır.

#### 5.1.1 Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, sınıf tekrarı, sınıf düzeyi ve okul türü) farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sonucunda, katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, yaş ve sınıf tekrarı değişkenlerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005) yaptıkları çalışmada yabancı dil başarısında okul türü ve cinsiyet değişkeninin yabancı dile karşı olan tutum üzerinde etkili olduğunu belirtmiş, Bağçeci (2004) çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutum sergilediklerini söylemiştir. Hassan (1994) çalışmasında cinsiyet bakımından önemli bir fark olmadığını ortaya koymakta ve aynı şekilde Burgucu da (2011), öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik genel tutumları ile yaş grupları arasında kayda değer bir fark olmadığını belirtmektedir. Bu bakımdan yaş değişkeninin benzer bir sonuç ile ortaya çıktığı görülmektedir. İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların 20 ila 50 yaş aralığında öğretmen bireylerden oluşuyor olması, dolayısıyla bireylerin yaşa bağlı olarak eğitim düzeylerinin artması ve farkındalık gelişmesi sonucunda söz konusu değişkenlerin tutumlarını daha fazla etkileyebileceği ortaya çıkan farklılığın sebebi olarak görülebilir. Kazazoğlu (2013) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere oranla olumlu olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Selçuk (1997) ve Karahan (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise kız öğrencilerin sahip oldukları tutumun erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Delbesoğlugil (2013), öğrencilerin İngilizce derslerindeki tutumları üzerinde yaş ve mezun olunan okul türü değişkenlerinin etkisi olmadığını fakat kız katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha pozitif tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Okul türü

değişkeni açısından bakıldığında Bağçeci (2004), okul türlerinin İngilizce dersine olan tutumlar üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Buna rağmen bu araştırma sonuçlarına göre, Anadolu Lisesine giden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerden yüksek olduğu; Meslek Lisesine giden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, yapılan çalışmalarla öne sürülen cinsiyet değişkenine göre farklılık gösteren İngilizce dersine yönelik tutum oranlarında, bu araştırma sonuçlarına göre farklılaşma olmaması alanyazına yeni bir bulgu olarak eklenmektedir. İngilizce dersine yönelik olarak geliştirilen tutumların cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenlerinin örneklem özellikleri ve farklılıkları sebebiyle başkalık gösterebileceği değerlendirilebilir.

### **5.1.2 Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, sınıf tekrarı, sınıf düzeyi ve okul türü) farklılaşmakta mıdır?**

Farklı liselerde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin, değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yola çıkılan bu araştırmada, kız öğrencilerin uyum, geleneksellik, evrenselcilik, özyönelim ve güvenlik değerlerini erkeklere göre daha fazla barındırdığı ve erkek öğrencilerin ise yardımseverlik, uyarılımlık, hazcılık ve genel anlamda değerleri daha fazla barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatür incelendiğinde Demirutku (2007), Özensel (2004), Türkkahraman (2003) ve Yağcı (2006)'nın yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bacanlı (2002), Rokeach'ın değer sınıflandırmasını temele alarak yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin geleneklere saygı ve dindarlık değerlerini daha ön plana çıkardığını tespit etmiştir. Sarı'nın (2005) Giresun Üniversitesi'nde yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin değer düzeylerinin kız öğrencilerin değer düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çileli ve Tezer'in 1998'de ve Saraçoğlu, Evin ve Varol 2004'te öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da erkek öğretmen adaylarının değer düzeyleri, kadın öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır, fakat bu anlamlı bir farklılık ifade etmemiştir. Ancak Çoşkun ve Yıldırım'ın (2009) yaptığı çalışmada ise kız öğrencilerin değer düzeyleri, erkek öğrencilerin değer düzeylerine göre daha yüksektir. Buna ek olarak yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeninin değer düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa yol açmadığını tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Yapıcı ve Zengin, 2003; Kuşdemir ve Katrancı, 2015).

Güngör (1998) 1985'te İstanbul Üniversitesi'nde yaptığı ilk çalışmada erkek öğrencilerin çoğunlukla siyasi, kadın öğrencilerinse çoğunlukla ahlaki değerlere önem verdiğini tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada erkek ve kadın öğrencilerin dini değerlere son sırada önem verdikleri görülmektedir. Fakat 1998'de Giresun Üniversitesi'nde yaptığı çalışmada kız öğrenciler ahlaki değerlerden ziyade siyasi değerlere verdiği önemin belirgin düzeyde arttığını görmüştür ve dini değerlerin öncelik sırasında da bir artış tespit etmiştir.

Aladağ, Gündüz ve Parlayan (2015) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin kabul, değer ve empati düzeyinde daha yüksek puan aldıklarını; ayrıca kız öğrencilerin genel puanları, erkek öğrencilerin genel puanlarından yüksek olarak tespit edilmiştir. Kaldırım (2005); Gömleksiz ve Çetintaş (2011); Şimşek (2011) tarafından demokrasi algısı temelinde yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin eşitlik değerini erkek öğrencilere göre daha fazla barındırdığını tespit etmiştir.

Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin uyum, evrenselcilik, özyönelim, güvenlik ve genel anlamda değerleri sınıf tekrarı yapan öğrencilere göre daha fazla barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni göz önüne alındığında ise 16 yaş ve üzeri bireylerin güç değerini, 13-15 yaş aralığındaki bireylere göre daha çok barındırdığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yaşının arttıkça sınıf düzeyi bakımından yükselmesiyle güç sahibi olduğunu düşünmesinden kaynaklanabilir. Bu sonucu destekler şekilde, Morsümbül (2014) temel değerlerin kuşaklar arasında değişme yaratmasında etkin olan önemli faktörlerden birinin yaş değişkeni olduğunu belirtmiş olsa da, yaş arttıkça güç değerinin benimsenme düzeyinin düştüğünü söylemektedir. Buradan hareketle güç değerinin okul süreci içerisinde sınıf düzeyi ile bağlantılı olabileceği, okul haricinde sosyal hayatta yaş değişkeninden bağımsız hareket edeceği söylenebilir. Yağcı (2006) yaptığı araştırmada, güç, başarı, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik ve uyma değerlerine; 17 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ise, hazcılık, gelenek ve güvenlik değerlerine, diğer gruba göre daha fazla önem verdiklerini belirlemiştir. Dolayısıyla güç değeri açısından değerlendirildiğinde benzer bir sonuç ortaya çıkmış olsa da diğer değerler bakımından farklılaştığı söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre yapılan incelemelere göre ise 10. sınıf öğrencilerinin uyum, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik, uyarılım, güç değerleri ve genel olarak



değerleri barındırma düzeyleri 9. sınıf öğrencilerinden; 10. sınıf öğrencilerinin uyum, yardımseverlik, evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık değerleri ve genel anlamda değerleri barındırma düzeyleri 11. sınıf öğrencilerinden; 12. sınıf öğrencilerinin geleneksellik, güç değerleri ve genel anlamda değerleri barındırma düzeylerinin 9. sınıflardan ve ayrıca 12. sınıf öğrencilerinin evrenselcilik, özyönelim, uyarılım, hazcılık, güç, güvenlik değerleri ve genel olarak değerleri barındırma düzeylerinin 11. sınıflardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak sınıf düzeyinin, değer edinimleri üzerinde etkin bir kavram olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte yani sınıf düzeyinin değer tercihleri konusunda anlamlı farklılığa yol açtığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Yalmancı, 2009). Yine bu sonucu destekler nitelikte olan başka bir çalışma; 9. sınıf öğrencilerinin başarı değerine yönelik düzeylerinin 12. sınıflardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Yağcı, 2006; Sesli ve Başaran, 2016). Bu araştırmalarda 9. sınıf öğrencilerinin eğitim süreci boyunca karşılaştıkları başarısızlıklardan etkilenerek ya da ailelerin beklentilerinin karşılayamama korkusuyla motivasyonlarını kaybettikleri bundan sonra da başarıyı hayatlarında olması gereken bir değer olarak görmekten vazgeçtikleri düşünülmüştür.

İmam Hatip Lisesine giden öğrencilerin geleneksellik, yardımseverlik ve güvenlik değerlerine sahip olma düzeylerinin Meslek Lisesine giden öğrencilerden yüksek olduğu ve Anadolu Lisesine giden öğrencilerin evrenselcilik, özyönelim, güç, güvenlik değerlerini barındırma düzeylerinin ve genel olarak değerleri barındırma düzeylerinin Meslek Lisesine giden öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sesli ve Başaran (2016), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin evrenselcilik, özyönelim, başarı ve güvenlik değer düzeylerinin Meslek Lisesine giden öğrencilerin değer düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, yapılan çalışmayla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin din dersi müfredatlarının diğer lise türlerine göre daha yoğun olması geleneksellik değerinin öne çıkmasını sağlamıştır denilebilir. Schwartz (1994) geleneksellik değerini, geleneksel kültür veya dinin sağladığı gelenek ve fikirlere saygı duyma, taahhüt ve kabul etme olarak tanımlamaktadır. Anadolu Liselerinin evrenselcilik değeri ile öne çıkması Schwartz'ın (1994) daha büyük toplum ve dünyadakilerin refahını evrenselcilik değeri ile tanımlamasıyla açıklanabilir. Buna göre, Anadolu Lisesi öğrencileri, İmam Hatip Lisesi öğrencilerine nazaran göreceli olarak daha dışa dönük bir anlayışı benimsemiş olabilirler.

Genel olarak Meslek Lisesi öğrencilerinin hem toplam değerler bakımından ve hem de alt değer boyutları bakımından negatif ayrışmasının sebebi, yıllardır akademik anlamda başarısız ve disiplin bakımından sorunlu diye nitelendirilebilecek öğrencilerin Meslek Liselerine yönlendirilmesi ve müfredat içi ya da dışı değerler eğitimi çalışmalarını benimsemek yerine meslek sahibi olmaya odaklanmalarıyla açıklanabilir.

### **5.1.3 Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ne düzeyde bir ilişki vardır?**

Değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon analizleri sonucunda uyarılım ve güç değerleri ve genel olarak değerlere sahip olma düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumlar arasında ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Yakovchuk'un (2004) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin karakteristik özelliklerinin (ilgi alanları ve ihtiyaçları, yaş, dil yeterliliği vb.), hangi küresel meseleleri ele alacağını ve yabancı dil öğretiminde hangi küresel değerleri destekleyeceğini seçmek için en çok tercih edilen kriter olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin karakteristik özelliklerinin İngilizce dersine olan tutumlarını etkilediği sonucuna varılabilir. Mantle ve Bromley (1995), yabancı dil öğrenen kişilerin tutumlarından etkilenerek hareket ettiklerini söylemekte ve Kağıtçıbaşı da (2004), değer ve tutumun birbirini şekillendiren iki olgu olduğunu belirtmektedir. Hassan (1994) İngilizce programlarına kültürel çalışmaların dahil edilmesinin etkin ve başarılı bir yabancı dil eğitimi için etkili olduğunu söylemiştir. Smith (1971) makalesinde, öğrencilerin iyi ya da zayıf tutumlarının yabancı dil öğrenimlerini etkilediğini değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu bakımdan irdelendiğinde, öğrencilerin değer tercihlerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkilemesi doğal bir sonuçtur denilebilir.

### **5.1.4 Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri İngilizce dersine yönelik tutumlarını ne düzeyde açıklamaktadır?**

Değerlerin İngilizce dersine yönelik tutumların yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; uyarılım ve güç değerlerinin ve genel olarak değerlere sahip olma düzeylerinin İngilizce dersine yönelik tutumların yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç söz konusu değerler ile İngilizce dersinin arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Schwartz (1994) uyarılım alt değerini yenilik ve heyecan arayışı

olarak açıklamaktadır. Uyarılım değerinin temsil ettiği yenilikçi olma ve yaşam mücadelesi, öğrencilerin İngilizce dersini bir yenilik olarak görmelerinden ve onu kendilerinin hayatları açısından önemli bir engel aşıcı ya da mücadelelerinde bir yardımcı olarak görmelerini sağladığı düşünülebilir. Rahimi ve Yadollahi (2010) bilgisayar destekli eğitimlerin İngilizce öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirilmesindeki öneminden bahsetmişlerdir. Bilgisayar teknolojilerinin otonom öğrenimi ve yaratıcılığı öne çıkarması, yeniliklere açıklık olarak bakabileceğimiz uyarılım değerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirilmesini açıklayan benzer bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Lee ve Crompton (1992), kişilerin belirli bir konu üzerindeki güdülenme kaynaklarının yenilik arayışı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla hayatlarında yenilik arzusu olan bireylerin İngilizce dersine yönelik motivasyon geliştirmeleri bu bakımdan anlaşılabilir.

Güç değerinin temsil ettiği sosyal statü ve saygınlık kazanma olguları açısından değerlendirildiğinde, İngilizce dersi öğrenciler arasında, bir statü sahibi olma yolunu açabilecek, diğer akranları arasında farklılık yaratabilecek, dikkat çekici statüler elde edebilmek amacıyla iş ve meslek sahibi olabilmelerini sağlayabilecek ve böylece saygınlık kazandırabilecek bir ders olarak görüldüğünden bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Schwartz (1994), bu değer türünün tanım hedefini, sosyal statü ve saygınlık kazanmak, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol veya egemenlik kurmak olarak açıklamakta ve hem kültürler içinde hem de kültürler arası kişilerarası ilişkilerin de güç alt değerinde önem arz ettiğini söylemektedir. Dolayısıyla kültürlerarası bir boyutu olması da güç alt değerinin İngilizce ile olan ilişkisini açıklamaktadır. Öğrencilerin çoğunun İngilizceyi dünya dili olarak görmesi ve profesyonel yaşamlarında işlerine yarayacağını düşündüklerinden dolayı olumlu tutum geliştirdiklerini belirten Tüter'in (2019) araştırması incelendiğinde dolaylı olarak güç alt değerinin İngilizceye olan tutumu etkilediği sonucuna varılabilir. Delbesoğlu'ne (2013) göre öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları içinde yaşadıkları kültürde şekillenir. Buradan hareketle, Türkiye şartlarında İngilizce bilmenin bir güç yani saygınlık ve statü sağladığı algısı olduğu düşünüldüğünde güç alt değeri ve İngilizce dersi arasındaki olumlu ilişki anlaşılabilir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler**

Yapılan bu araştırmayla ortaya çıkan sonuçlar göz önüne alındığında değerler eğitimi ve İngilizce dersi odağında şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin değer algılarında düşüş olduğu görüldüğünden bu öğrencilerin örtük şekilde değerler eğitimi faaliyetlerine katılması, değerler kulübüne ye olması sağlanabilir.
2. Sınıf düzeylerine bakıldığında 10. Sınıf ğrencilerinin değer algılarının diğer kademelere göre yüksek gzkmesinden dolayı okulların öğrencilere değer kazandırmada ilk yıl başarılı olduklarını fakat ikinci yıldan sonra düşüş olduğu değerlendirildiğinde, değerler eğitimi çalışmalarının 11. ve 12. Sınıf kademelerinde artan oranlı yapılması, değerler eğitimi faaliyetlerinde daha fazla yer almaları sağlanabilir.
3. Meslek Lisesi ğrencilerinin değer tercihleri düzeylerinin diğer okul trlrine göre negatif ayrıştığı göz önüne alındığında, Meslek Lisesi eğitim programlarının meslek etiği, mesleki değerler (ahilik ve usta – ırac gelenekleri vb.) ile zenginleştirilmesi sağlanabilir.
4. Öğretmen adayı lisans ğrencilerinin değerler eğitimini benimsemeleri, uygulamada karşılaşacakları şartları teorik olarak tanımaları ve kendilerini geliştirebilmeleri maksadıyla değerler eğitimi adı altında dersler ğretim programlarına eklenebilir.
5. Değerler eğitiminin toplumsal ve bütünsel olma özellikleri dolayısıyla gerçekleştirilecek bazı değerler eğitimi faaliyetlerine veli katılımı sağlanabilir.
6. Ortaya ıkan İngilizce ve değer alt boyutları tercihlerinin farklı kültürel bölgelerde farklı sonuçlarla karşımıza çıkabileceği düşünüldüğünde aynı ya da benzer çalışmalar farklı kültürel bölgelerde de yapılabilir.

### **5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik neriler**

1. Araştırma sadece orta ğretim düzeyinde yürütülmüştür. İlerde yapılacak İlkokul ve Ortaokul çalışmalarıyla ortaya çıkacak sonuçlar karşılaştırılarak incelenebilir.

2. Araştırma Sakarya ili Kocaeli ilçesi ile sınırlıdır. Farklı bölgeler ve farklı şehirlerde yapılacak araştırmalar ile ortaya çıkacak sonuçlar problemin daha derin incelenmesine yardımcı olabilir.
3. Araştırma güç ve uyarılım değerleri ele alınarak deneysel olarak da yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Acat, B.M. ve Aslan, M. (2012). A new value classification and values to be acquired by students related to this classification. *Educational Sciences: Theory & Practice – 12 (2), Spring*, 1472-1474. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ987856>
- Akbaş,O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, cilt 6(16)*, 9-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302506>
- Akbaş, O. ve Karip, E. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimlerinde yeni yönelimler. Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 263659).
- Aksan, D. (1975). *Anadili. Türk Dili, 1(1)*, 423-433. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/document/323140666/do-ğ-an-aksan-anadili-1975>
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2008). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi, cilt 2 (3)*, 19-66. Erişim adresi: <http://isahlakidergisi.com/content/6-sayilar/3-2-cilt-1-sayi/m0014/eksi.pdf>
- Aktepe,V. ve Aktepe, L. (2009). Öğrencilerde iyilik yapma bilincini yerleştirmede kullanılacak metotlar ve öneriler. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi, 20-21 Haziran, Elazığ, s. 197-203.
- Aktepe,V. ve Tahiroğlu,N. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Social Science*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2941>
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aladağ, E., Gündüz, H. İ. ve Parlayan Ö. (2015, Nisan). *İlköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin belirlenmesi: antakya örneği. Eğitimde Gelecek Arayışları*. Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın.

- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/127841-20120111122256-6.pdf>
- Atchinson, G.M. (2007). *Values congruency: a qualitative investigation into how first level managers view congruence between personal values and corporate values* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3263174)
- Aygün,S. (2008). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve avrupa dilleri ortak çerçeve programı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235354).
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Opinions of students attending high schools in gaziantep about the teaching of english. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 6(1), 9-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24259/257143>
- Baydır,E. (2018). *İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak ingilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 511422).
- Bilge, S. ve Küçükaycan, D. (2013). Maliye bölümü öğrencilerinin yaşam değeri yönelimlerini oluşturan faktörlerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 419-431. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117373>
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayınlar.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Longman. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/doc/304021458/H-Douglas-Brown-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching-5th-Edition-pdf>
- Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302945).
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal Of Research Culture Society*, 1(5), 6-10. Erişim adresi: <http://ijrcs.org/wp-content/uploads/2017/07/201707002.pdf>
- Chang, L.Y. (1983). *Values, attitudes and modernization - values and attitudes of chinese graduate students studying in Pittsburgh* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 8411838)
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. G. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/166007>
- Çakıcı, D. (2007). Üniversite öğrencilerinin ortak zorunlu dersler kapsamındaki İngilizceye yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 21-35. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/5672/makaleler/27/3/arastirmax-universite-ogrencilerinin-ortak-zorunlu-dersler-kapsamindaki-ingilizceye-yonelik-tutumlari.pdf>
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 214533).
- Çavdarıcı, M. (2002). *Türkiye’de sosyal değerlerin aşınması ve kültür sömürgeciliği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 116889)
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23754/253119>
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students’ views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241512)
- Çolak, A. (2008). *Attitudes, motivation and study habits of English language learners: the case of Baskent University second-year students* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227647).



- Çileli, M. ve Tezer, E. (1998). Life and value orientations of Turkish university students. *Adolescence, Vol.33*, 219-224.
- Delbesoğlugil, B.Ö.A.(2013). *As predictors of academic success in efl classrooms, self-regulation, self-esteem and attitude (a case study)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 345549).
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye 'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1978). Yabancı dil öğretimi ve tam öğrenme. *Eğitim ve Bilim, 14*, 46-50.  
Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/5631/1772>
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting, styles, internalization of values, and the self-concept* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 218027).
- Demirpolat, B., C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA Dergisi, 131*, 1-19. Erişim adresi: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308\\_131\\_yabancidil\\_web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf)
- Dikilitaş, K. (Ed.) (2018). *Silver lining 11. sınıf İngilizce öğrenci ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 87087).
- Doğan, M. (1996). Foreign language education and foreign language instruction. *Bilge Dergisi, Vol. 10*, 11-14. Erişim adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/16.html>
- Doğanay A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (ss.226-255). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., Seggie, F. N. ve Caner, H. A. (2012). Değerler eğitiminde örnek bir proje: Avrupa değerler eğitimi projesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2(3)*, 73-86.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Fırat, A. (2009). *A study on young learners' attitudes towards learning English* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 241434).
- Fitcher, J. (1996). *Sosyoloji nedir?*. N. Çelebi (Çev.), Ankara: Attila Kitabevi.
- Freeman, L. D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press. Erişim adresi: <https://epdf.pub/techniques-and-principles-in-language-teaching.html>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The Role Of Attitudes And Motivation*. London: Hodder Arnold Publishing.
- George, D. ve P. Mallery. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Gnintedem, A.F. (2014). *First language proficiency and successful foreign language learning: the case of high school students learning French as a foreign language* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3580154)
- Goodwin, Z.S. (2011). *Value accessibility and the value-attitude relationship: can we think of values as being structurally comparable to attitudes?* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10148844)
- Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384748)
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları: Fırat, Dicle, 7 aralık, Cumhuriyet ve Erzincan üniversiteleri örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787027>
- Gömlüksiz, N.M. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt 8-1, 95-134. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936422.pdf>

- Gregory, G.D. (1997). *An examination of the moderating role of attitude functions in the value-attitude relationship: implications for the development of cross-cultural advertisements* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9804666)
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hassan, F.K. (1994). *Arab efl learners' attitudes towards and perceptions of English culture and their achievement in English* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. U058284)
- Hawkes, N. (2009). Values and quality teaching at west kidlington primary school. In Lovat, T. ve Toomey, R. (Ed.) *Values Education And Quality Teaching: The Double Helix Effect* (105–120). Erişim adresi: <https://epdf.pub/values-education-and-quality-teaching-the-double-helix-effect.html>
- Ito, F. (2005). The interrelationship among first language writing skills, second language writing skills, and second language proficiency of efl university students. *JACET Bulletin*, 39, 43-58. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED494933>
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, (13)29, 439- 470. Erişim adresi: <https://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-29-makale-15.pdf>
- İmsal, E.F. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile değer tercihleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 557240)
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloglu, A. S. (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130, 38-53. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/754/9618.pdf>
- İpek, C. ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50. Erişim adresi: [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_I/ozetler/ipek\\_ozet.htm](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/ozetler/ipek_ozet.htm)
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77233>

- Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce kitaplarında değerler eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418042).
- Karagiannopoulou, E. ve Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek university students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 329-350. doi: 10.1016/j.ijer.2006.05.002
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, cilt 38 (170), 294-307. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123/562>
- Keskin, Y. (2016). Değer sınıflaması üzerine aksiyonel bir deneme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 11/3, 1485-1510. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9467>
- Kılıç, Ç. (2009). *Avrupa Birliği üyelik süreci, AB genel eğitim politikaları ve AB yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitim politikaları üzerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 239320)
- Kılıç, V.Z. (2011). *The effect of authentic materials on 12<sup>th</sup> grade students' attitudes and motivation in efl classes* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280455)
- Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and motivation of Turkish efl students towards second language learning. *ITL Review of Applied Linguistics*, 129(60), 141-168. doi: <https://doi.org/10.1075/itl.129-130.01kiz>
- Knoppen, D. ve Saris, W. (2009). Do we have to combine values in the Schwartz' human values scale? a comment on the davidov studies. *Survey Research Methods*, 3(2), 91-103. doi: 10.18148/srm/2009.v3i2.2601
- Kuçuradi, İ. (2016). *İnsan ve değerleri*. (16.Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

- Kundakçı, Z. (2014). *Lise öğrencilerinin değer tercihleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 355904)
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445. doi: 10.14582/DUZGEF.544
- Lee, T.H. ve Crompton, J. (1992). "Measuring novelty seeking in tourism". *Annals of Tourism Research*, 19: 732- 75. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/16248081/Measuring\\_novelty\\_seeking\\_in\\_tourism](https://www.academia.edu/16248081/Measuring_novelty_seeking_in_tourism)
- Leopold, A. (2011). Engaging low-performing high school French students. *Political Science*. Erişim adresi: [https://pdfs.semanticscholar.org/58d9/495c905012972f26daefa5ea83a402a8ec27.pdf?\\_ga=2.203537684.501599585.1582457899-1021517158.1582457899](https://pdfs.semanticscholar.org/58d9/495c905012972f26daefa5ea83a402a8ec27.pdf?_ga=2.203537684.501599585.1582457899-1021517158.1582457899)
- Lovat, T. ve Toomey, R. (2009). Introduction: Values education—A brief history to today. Lovat, T. ve Toomey,R. (Ed.), *Values education and quality teaching: The double helix effect* (ss. 11-18). Erişim adresi: <https://epdf.pub/values-education-and-quality-teaching-the-double-helix-effect.html>
- Mantle-Bromley, C. ve Millar, R. B. (1991). Effect of multicultural lessons on attitudes of students of Spanish. *The Modern Language Journal*, 75, 418-425. doi: 10.2307/329491
- MEB. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- MEB. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. Erişim adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr>
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 326038)
- Montano, D. E. ve Kasprzyk, D. (2008). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. Glanz,K., Rimer,B. ve Viswanath,K. (Ed.), *Health Behavior And Health Education: Theory, Research, And Practice* (ss. 67-96). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.

- Morsümbül, Ş. (2014). *Değerlerin kuşaklar arası değişimi: Ankara örneği* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 354737)
- Ngo, H.T.P. (2017). *Information and communication technologies in learning English as a foreign language (efl): Attitudes of efl learners in Vietnam* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10656619)
- Nişanyan, S. (2009). *Sözlerin soyağacı: Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. (Cilt. 1). İstanbul: Everest Yayınları.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146258>
- Özdişci, S. (2019). *Geometriye yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544500)
- Özensel, E. (2004). *Türk gençliğinin değerleri (liseli gençlik üzerine bir araştırma)* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 148213)
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: Based on timss data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86. doi: 10.1016/S0191-491X(02)00013-5
- Pereira, L.J. (2016). *Values education in Bangladesh: Understanding high school graduates' perspectives* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10242249)
- Rahimi, M. ve Yadollahi, S. (2010). Foreign language learning attitude as a predictor of attitudes towards computer-assisted language learning. *Procedia Computer Science*, Volume 3 (2011), 167-174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.029>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Amerika Birleşik Devletleri: Cambridge University Press. Erişim adresi: <https://www.novaconursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>
- Rokeach, M. (1971). Long-range experimental modification of values, attitudes, and behavior. *American Psychologist*, 26(5), 453-459. Erişim adresi: <http://alanaconner.com/wp-content/uploads/2014/03/Rokeach-1971.pdf>

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 338-363. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/11850092/A\\_Comparative\\_Research\\_on\\_the\\_Democratic\\_Attitudes\\_of\\_the\\_Teachers\\_and\\_the\\_Prospective\\_Teachers\\_İzmir\\_İlinde\\_Çeşitli\\_Kurumlarda\\_Görev\\_Yapan\\_Öğretmenler\\_ile\\_Öğretmen\\_Adaylarının\\_Demokratik\\_Tutumları\\_Üzerine\\_Karşılaştırmalı\\_Bir\\_Araştırma](https://www.academia.edu/11850092/A_Comparative_Research_on_the_Democratic_Attitudes_of_the_Teachers_and_the_Prospective_Teachers_İzmir_İlinde_Çeşitli_Kurumlarda_Görev_Yapan_Öğretmenler_ile_Öğretmen_Adaylarının_Demokratik_Tutumları_Üzerine_Karşılaştırmalı_Bir_Araştırma)
- Sarı, E. (2005), Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88. Erişim adresi: <https://ded.dem.org.tr/tr/makale/ogretmen-adaylarinin-deger-tercihleri-giresun-egitim-fakultesi-ornegi>
- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53, 550–562. doi:10.1037/0022-3514.53.3.550.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal Of Social Issues*, 50(4), 19-45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x
- Schwartz, S.H., Lehmann, A. ve Rocca, S. (1997). multimethod probes of basic human values. Adamopoulos,J. ve Kashima,Y. (Ed.), *Social Psychology and Cultural Context: Essays in Honor of Harry C. Triandis*. Newbury Park, CA: Sage Publishing. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/313472057\\_Multimethod\\_probes\\_of\\_basic\\_human\\_values](https://www.researchgate.net/publication/313472057_Multimethod_probes_of_basic_human_values)
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20. Erişim adresi: <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 64107)

- Selçuk, E. (2016). *Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının verimliliği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 447913)
- Seraj, S.A. (2010). *Attitudes of teachers of Arabic as a foreign language toward methods of foreign language teaching* (Phd Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3412757)
- Şahin, Y. (2017). *Okul öncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 479392)
- Sesli,Ç. ve Başaran, S. D. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri ve özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 238-258. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/226451>
- Seyratlı,E. (2014). *Türkiye’de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 387172)
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88. doi: 10.2307/321854
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 190, 188-202. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442564>
- Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1325-1346. doi: [http://dx.doi.org/10.9761/JASSS\\_511](http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_511)
- Tarhan, N. (2017). *Değerler psikolojisi ve insan* (10.Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Türkçe sözlük (Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: TDK



- Thomas, J. A. (2010). How do I satisfy the general education language requirement? University students' attitudes toward language study. *Foreign Language Annals*, 43, 531-551. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01096.x>
- Türkkahraman, M. (2003). Gençlerin eğitim durumları ile sosyal değerlerle ilgili tutumları üzerine bir araştırma. Sosyoloji Konferansları. *İstanbul Üniversitesi Yayınları*, 28, 33-52. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9523/118981>
- Tüter, İ. (2019). *Attitudes and motivation of young Turkish adolescents towards learning English* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 544964)
- Ura, K. (2009). A proposal for gnH value education in schools. Bhutan: Gross National Happiness Commission. Erişim adresi: <http://www.wisdompage.com/GNHValueEducationProposal.pdf>
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 354658)
- Yalman, S. (2009). *Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228651)
- Yağcı, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma (Zeytinburnu örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 207399)
- Yakovchuk, N. (2004). Global issues and values in foreign language education: Selection and awareness-raising, *ELTED*, 8, 28-47. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/46464.pdf>
- Yanar, B.H. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitim alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik*

*tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231680)

Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralaması üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29196/312587>

Yaşartürk,İ. (2019). *İlkokul öğrencilerinin adalet, dürüst olma, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yönelik yargılarının Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 563654)

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Araştırmaları*, 19, 499-522. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156875>

Yüksel, G.A. (2019). *Lise öğrencilerinin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırmanın başarı, tutum ve can sıkıntısı düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 551312)

## EKLER

### Ek 1. Mili Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.24075690  
Konu : Anket Uygulaması

13.12.2018

KOCAALİ KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 22.10.2018 tarihli ve 19958430 sayılı yazınız.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Değerler Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Korkmaz AFACAN'ın "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında İlçeniz ortaöğretim kademesindeki öğrencilere yönelik anket uygulama talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 12/12/2018 tarihli ve 23916081 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hüseyin YALÇIN  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Anket Soruları (14 sayfa)



Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA  
Elektronik Ağı: <http://sakarya.meb.gov.tr>  
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:  
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:  
Faks: (0 264) 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5869-c1f1-36f9-98f3-0b0f kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2. Araştırma İzni Valilik Oluru

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.23916081  
Konu : Anket Uygulama Talebi

12/12/2018

### VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Değerler Eğitimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Korkmaz AFACAN'ın "*Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında anket uygulama talebi, Kocaali İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün 22.10.2018 tarihli ve 19958430 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Kocaali İlçesi ortaöğretim kademesindeki öğrencilere, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
12/12/2018

Abdul Rauf ULUSOY  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA  
Elektronik Ağ: <http://sakarya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik54@meb.gov.tr](mailto:istatistik54@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Gülşay DURSUN VHKİ  
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:1231  
Faks: (0 264) 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **2167483691100** kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 3. Ölçek Kullanma İzni

Gmail - Ölçek kullanma müsadeniz hk.

23.12.2019 13:53



korkmaz afacan <korkmazafacan@gmail.com>

---

### Ölçek kullanma müsadeniz hk.

**Nilay Bumen** <nbumen@gmail.com>  
Alıcı: korkmazafacan@gmail.com

10 Ekim 2018 11:30

Merhaba Korkmaz bey,  
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Sonuçlardan bizi haberdar ederseniz sevinirim. Başarılar dilerim.

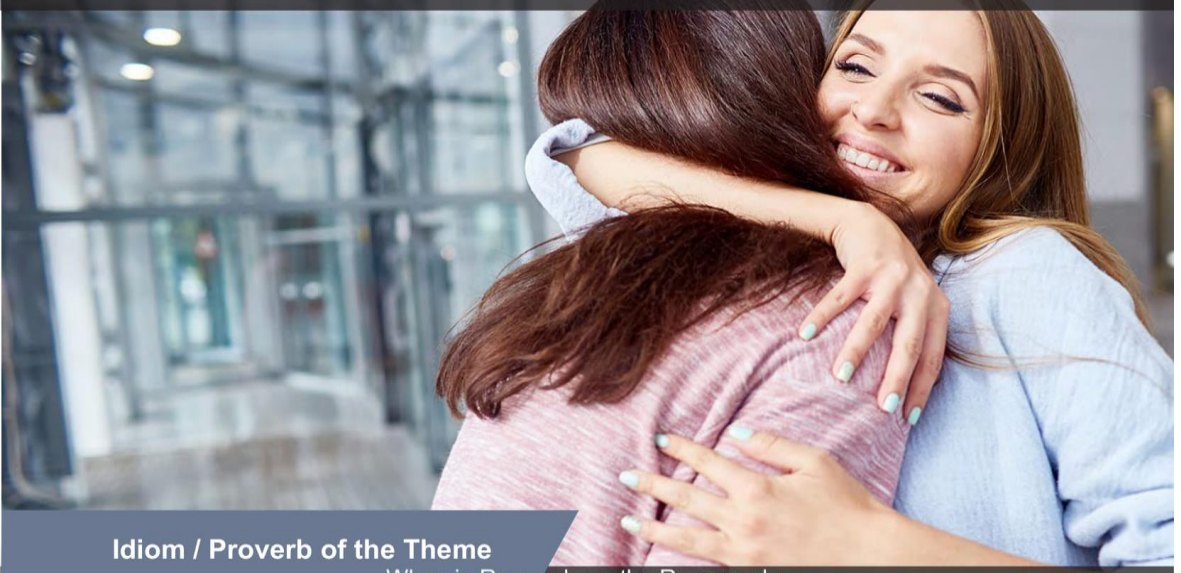
Nilay Bumen

korkmaz afacan <korkmazafacan@gmail.com>, 9 Eki 2018 Sal, 20:37 tarihinde şunu yazdı:  
[Alıntılanan metin gizlendi]

## THEME

## VALUES AND NORMS

- A. Come as you are
- B. The "Heart" is the new "Mind"



### Idiom / Proverb of the Theme

When in Rome, do as the Romans do  
young at heart

3 a.  Track 61 Listen to the interview with Prof. Olsen and find out what she is talking about.

b.  Track 62 Listen to the interview again and choose the main idea of the interview.

- a. We should learn the life of Rumi.
- b. We need to discuss the principles of Rumi.
- c. We should both understand and follow the principles of Rumi.

4  Track 63 Listen again and write true (T) or false (F).

- 1. Rumi wants to give us a life lesson through his principles.
- 2. Rumi advises us to help others without expecting anything.
- 3. Prof. Olsen thinks that forgiving others won't make a difference in our lives.
- 4. Rumi advises us to be patient while dealing with problems.
- 5. His principle about modesty suggests that we don't need to be open to different ideas.
- 6. Rumi says we should be honest not only to others but also to ourselves.

5 Work in pairs. Ask and answer the questions about the principles of Rumi. Use the structures in the box.

**not only.....but also**  
**both.....and**  
**neither.....nor**  
**either.....or**

- In your opinion, which principle is the most important one? Why?
- Which principles are about making others happy?
- How can we live according to those principles?

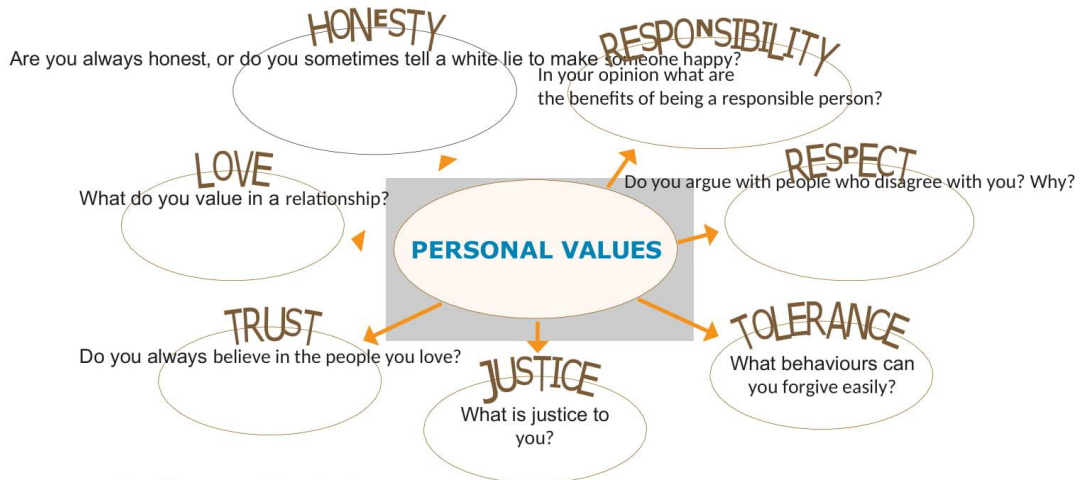
e.g.

I think, not only forgiving others but also tolerating mistakes is important.

In your opinion, which principle is the most important one?



6 a. Work in groups. Choose three questions from the spidergram and discuss them.



b. Share your ideas in class.

**Reading & Writing**

- 1 a.** Read the statements about cultural norms of different countries and guess if they are true (T) or false (F).

1. In Egypt, you shouldn't add salt to your meal when you are invited to dinner.
2. Norwegian people use a knife and fork even when eating sandwiches.
3. In England, your host never lets you pay for your meal.
4. Playing with chopsticks is considered rude in Japan. So be careful with them.
5. In Mexico, being overweight gives the message that you are healthy.
6. Be gentle and avoid strong handshakes in the Philippines.

- b.** Work in pairs. Discuss the possible reasons for the social norms above.

**e.g.**

*Student A: I think you shouldn't add salt to your meal when you're invited to dinner because your host may think you don't like the food.*

*Student B: I agree with you. / I don't think so. They shouldn't add salt because.....*

- 2** Guess the meaning of the proverb "When in Rome, do as the Romans do."

**CULTURE MATTERS**

As this proverb emphasizes, if you don't want to suffer from culture shock when you go to another country, you should learn its social norms and

s. Turkish people

re served delicious hot bread and butter before the main dish in many Turkish restaurants. Sharing food even with strangers is also a common ch





3 Complete the sentences using the highlighted words from the text.

- To encourage the.....of the new generation, we should teach the values of our society.
- Social.....are unwritten rules about how to behave in a particular culture.
- You should follow the rules of.....if you want to behave politely.
- Everybody can face.....when they start to live in a different community.
- Kissing elders' hands is a well-known Turkish.....to show respect.

4 a  Read the text and complete the table with the cultural norms and values of each country.

Turkey	Australia	Japan	The UK
sharing food	.....	using brief sentences	.....
.....	...	.....	...
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

b. Work in pairs. Compare the countries using the information in exercise 4a as in the examples.

- Both in Turkey and Japan you should take off your shoes before you enter a house.
- Usually Turkish people not only hug but also kiss on two cheeks when they greet each other.
- Japanese people neither make direct eye contact nor speak loudly.

Kim, Japan

I have been living in Turkey for a few years and learnt quite a lot about Turkish culture and traditions. We have many differences in our social **etiquette**. Japanese people communicate with brief sentences. In Turkey, it is amusing to listen to the people telling everything in detail. We don't like speaking loudly, but it is a normal way of communication here. We have differences in using body language as well. For example, making direct eye contact is offensive in my country. However, in Turkey it is necessary to make eye contact to tell what you mean. Also, we bow to greet someone as a sign of respect. It may be acceptable to shake hands, but Turkish people both hug and kiss on two cheeks when they meet their friends. On the other hand, we have a common tradition. People in both countries take off their shoes while entering a house. It is a must to say that these people aren't only friendly but also eager to show this trait.



I knew was Big Ben and their popular food, fish and chips. In the beginning, I had hard times getting used to the customs of this country. For instance, it is not the person to say you will be late for a few minutes. Here I have learnt that even if you are late for a few minutes, you have to call and tell your friends. I realised that they were as friendly and hospitable as the people in my home country.



5 Discuss in groups. Talk about the most important values that shape your society as in the example.

6  Complete the essay below about values you've discussed in exercise 5. Use the **outline** given.

Introduction	Introduce the topic. Write a thesis statement that explains what the essay is about.
Body	State your ideas with supporting points and examples. Use: first, to begin with, for one thing, secondly, next, in addition, finally, lastly, etc.
Conclusion	Summarise your opinions. Use: in conclusion, to summarise, consequently, in summary

.....  
Do the values and norms reflect the identity of a society? The answer is absolutely yes. For example, Turkish people are known for theirIt is one of the most important values that shapes our culture.  
Firstly, I believe that .....  
.....  
.....  
Next, .....  
.....  
..... Finally, .....  
.....  
In conclusion, .....  
.....  
.....

# Culture Corner



## A. Read the following statements. Guess and write true (T) or false (F).

- 1. In the USA, you shouldn't give a tip to the waiter who serves you.
- 2. In Japan, you should always laugh with your mouth open and show your teeth.
- 3. In Haiti, you shouldn't whistle in public.
- 4. In Argentina, if you attend a dinner invitation on time, you make your host quite happy.
- 5. In China, you shouldn't open a gift in front of the person who gives it to you.

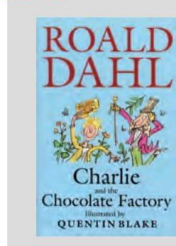
## B. Read the text and check your answers.


ent norms in the course of time. When we travel around the world, is another's poison"; one culture's offensive etiquette can be quite acceptable in another culture. Here are some examples: red rude. But in Japan it is just the opposite. If you give a tip to the server it means an insult to that person because it is his d ppiness. However, in Japan, it is considered impolite. ng direct eye contact is also a bad behaviour there. me is not a proper etiquette in Argentina. Because you are probably expected an hour later as your host may be busy with the pr d way to show your happiness about it. Whereas, in China and India it isn't a good idea to open the gift as person.



**Listening & Speaking**

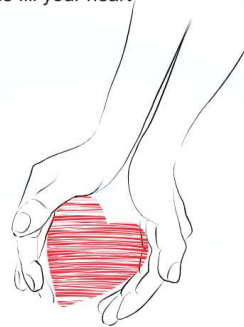
- 1 a. Look at the book covers. Which ones are familiar to you? Share and discuss what you know about the main characters.



- b.  Read the poem and choose the best option to find the gist.
- Always walk the way with the people who make you happy.
  - Kindness, goodness and tolerance are the keywords in life.
  - Taking care of flowers gives peace to your soul.


No matter where you go  
And whom you walk with all the way  
Let the kindness fill your heart  
And appreciate each day

A gentle touch of goodness Awakens the humanity  
Even watering a small flower Wipes away the vanity  
Grown-ups may block your path  
Never get angry  
Always keep in mind that  
Tolerance is the key to harmony



- 2 Read the sentences and choose the correct option for the words in bold.

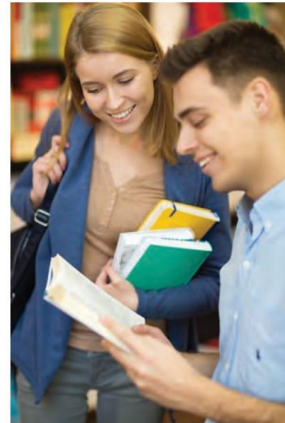
- What Sharon **took away** from her manager's speech is that the new project will definitely be worth working on. Thus, the message she got motivated her well.
  - learnt
  - misunderstood
- It is necessary to **pass down** family traditions. Otherwise, social morals and values of a nation may disappear in the course of time.
  - have experience
  - transfer experience
- Kareem, the **narrator** of the story, tells the readers all about his breathtaking journey in the Pacific Ocean and his clashes with the pirates.
  - storyteller
  - scenarist
- "Fairy tales can come true. It can happen to you if you are **young at heart**" is my grandma's favorite part in Sinatra's song. She says the lyrics make her feel like a teenager again.
  - physically and mentally mature
  - active and have a lot of energy
- The author **is obsessed with** writing his new novel. He spends so much time on it that he even sometimes forgets eating.
  - keep thinking about
  - not care about

**3**  **Track 64** Listen to Tanita and Kevin talking about the book *The Little Prince* and circle the correct option.

1. How old was Tanita when she had the book?
  - a. 18
  - b. 8
2. When was the book published?
  - a. in 1943
  - b. in 1914
3. How many languages has the book been translated into?
  - a. more than 250
  - b. more than 350
4. How many pages does the book consist of?
  - a. 82
  - b. 80

**4**  **Track 65** Listen to the dialogue again and write true (T) or false (F). Correct the false ones.

1. Tanita had never read *The Little Prince* until she became a high school student.
2. The book is an excellent bedtime story for children and a philosophical tale for adults.
3. Kevin thinks no matter how many times you read the book, you always get the same messages.
4. Tanita wasn't surprised at all when she realised that the narrator was a grown-up.
5. The narrator of the book is an active and energetic person although he is an adult.
6. We can easily identify the appearance of the narrator as the book includes a detailed self-portrait.
7. The narrator would rather live alone than live a materialistic life which is based on money and ambitions.
8. Children can never understand the real important things in life because they are too young and inexperienced for it.



**5 a.** Work in pairs. Look at some of the typical behaviours of a grown-up who feels young at heart. Brainstorm and add as many behaviours as you can to the list.

getting dressed in colourful clothes  
 taking selfies with friends  
 listening to music with headphones on the street  
 feeling the joy inside

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**b.** Think of a grown-up who is young at heart from your family members / teachers / neighbours, etc. Then describe him / her.

## Reading & Writing

1 a. Read the quotes of *The Little Prince* and tick the ones you agree.

"All grown-ups were once children, but only few of them remember it."

"The most beautiful things in the world cannot be seen or touched; they are felt with the heart."

"I must endure the presence of a few caterpillars if I wish to become acquainted with the butterflies."

"Walking in a straight line, one cannot get very far."

"Grown-ups never understand anything by themselves, and it is tiresome for children to be always and forever explaining things to them."



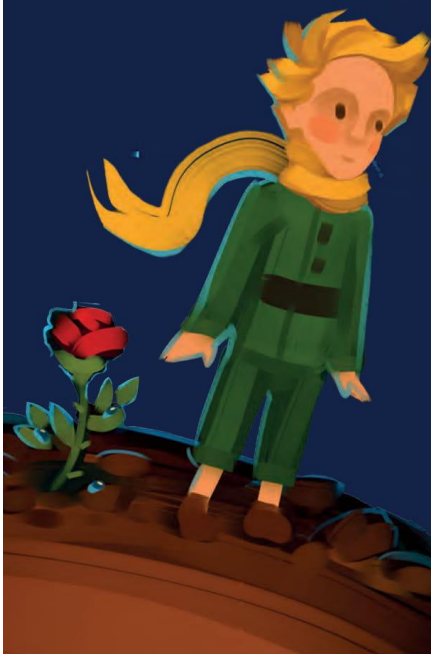
b. Work in pairs. Compare your choices with your partner's and discuss.

2  Read the summary of *The Little Prince* focusing on the highlighted words. Use your dictionaries to choose their synonyms.

- a. in the end
- b. angry
- c. family
- d. fascinated
- e. arrogant
- f. style




### THE LITTLE PRINCE



Antoine de Saint Exupery introduces his little hero to the readers in *The Little Prince*, which was published on April 6, 1943. The book tells the story of a pilot whose plane is crashed in the Sahara. There he meets a young blond boy known as the Little Prince. Even though the narrator, who is the pilot, is a grown-up, he is young at heart. That's why they get along very well with the Little Prince.

The novella has been translated into more than 250 languages and dialects as it touches the universal moral values. It has been read by both children and adults across the world for almost a century.

The moral lesson conveyed in *The Little Prince* is that life is only worth living when it is lived for others, not for oneself. As the Little Prince journeys from planet to planet, he meets the residents who live there and learns a lesson from each. The Little Prince lives on his planet in peace, taking care of his volcanoes and watching his sunsets. One day a rose appears on his planet and he is (1) **intrigued** by her, but soon her manners and her false words deeply (2) **offend** him. Then, he leaves her.

3  Read the summary again and answer the questions.

1. Who was *The Little Prince* written by?
2. How long has this novella been read?
3. Why has the book been translated into many languages?
4. Is *The Little Prince* primarily for children?
5. What does the Little Prince find out about the people on Earth?

4  Read again to choose the main idea of the summary.

- Never trust unusual characters since they might offend you.
- Love is the only path that leads you to happiness.
- It is wise to stay away from adventure because you can only feel free in your comfort zone.

On his travels, which (3) **ultimately** lead him to Earth, he has a chance to view and evaluate many types of people. Most of the people he meets live only for themselves and do not invest their lives in anyone else. The king wants only to command, the (4) **conceited** man lives only to be admired. Neither the king nor the conceited man behaves (5) **honestly**. Also, the businessman wants to own everything without thinking if they are good or not. What all these men have in common is that they're completely selfish and live only for themselves. They've lost all sense and the meaning of love.

The author's message can be interpreted in many different ways, depending on the reader. However, the author mostly focuses on the meaning of life which is about the balance between giving and taking in relationships. The effort we put into a relationship with someone and the responsibility we feel is love. Life is (6) **blissful** when we care and share.

- 5 Work in groups. Write slogans on moral and social values like kindness, honesty, love, justice, etc. Create your own slogan on a T-shirt / mug / cushion / badge / backpack, etc.



Game time! Play "Get into Values and Norms".

**Pronunciation**

- A. Track 66 There are two different pronunciations of *either* and *neither*. Listen and practise.

	UK	US
either	/aɪ.ðə/	/i:.ðə(r)/
neither	/naɪðə/	/ni:.ðə(r)/

- B. Track 67 Listen and tick the sounds in *either* and *neither* words you hear.

	/aɪ/	/i:/
Either appear as you are or be as you appear.		
I either call or send a message to my teachers on Teacher's Day.		
We should be neither dishonest nor selfish in our relationships.		
Japanese people neither hug nor kiss when greeting.		

- ask others' opinions and express my opinions about values.
- listen to an interview and identify the topic and the main idea.
- make discussions about moral values and norms in different cultures.



## DEĞERLER LİSTESİ 1

Bu bölümde kendinize şu soruyu sorunuz: "Hangi değerler hayatımı yönlendirmeleri açısından benim için daha önemlidir?" Sonraki sayfalarda çeşitli değerleri içeren iki liste bulacaksınız. Bu değerler değişik kültürlerden seçilmişlerdir. Her değerın yanındaki parantezde o değerın anlamının daha iyi anlaşılmasına yarayabilecek bilgiler vardır.

Sizden istenilen, aşağıdaki ölçeği kullanarak, her değerın sizin için, hayatınızı yönlendiren bir ilke olarak önemini bir ölçek sayısıyla belirtmenizdir:

0--sayısı o değerın sizin için bütünüyle önemsiz olduğunu, hayatınızı yönlendiren bir ilke olarak anlam taşımadığını gösterecektir.

3--sayısı o değerın önemli olduğunu gösterecektir.

6--sayısı o değerın çok önemli olduğunu gösterecektir.

Sayı yükseldikçe (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6) o değerın sizin için hayatınızdaki yönlendiriciliği bakımından daha önemli olduğu anlaşılacaktır.

-1 (eksi bir) sayısı sizi yönlendiren ilkelere ters düşen herhangi bir değerın belirtilmesinde kullanılacaktır.

7 sayısı sizin hayatınızda yönlendirici özellik taşıyan en önemli değerın belirtilmesinde kullanılacaktır; genellikle bu tür değerlerden iki taneden fazla olmayacağı düşünülebilir.

Her değerden önce bir boşluk göreceksiniz. Bu boşluklara her değerın sizin için taşıdığı önemi gösteren sayıyı (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) yazacaksınız. Lütfen bütün sayıları kullanarak değerler arasında mümkün olduğunca bir ayırım yapmaya çalışınız. Bazı sayıları bir defadan fazla kullanma ihtiyacı duyabilirsiniz.

Başlamadan önce, ilk listedeki bütün değerleri okuyunuz ve sizin için en önemli olanını seçip önemini belirten sayıyı boşluğa yazınız. Sonra, sizin değerlerinize ters düşen değeri seçip boşluğa -1 sayısını yazınız. Eğer böyle bir değer yoksa size en az önemli görünen birini seçip 0 ya da 1 sayılarından sizce uygun olan birini boşluğa yazınız. Bundan sonra geri kalan değerlere sizce uygun olan bir sayıyı veriniz.

## HAYATIMI YÖNLENDİREN BİR İLKE OLARAK BU DEĞER:

İlkelerime ters düşer	Önemli değildir			Önemlidir			Çok önemlidir	En üst düzeyde önemlidir
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

### **DEĞERLER LİSTESİ 1:**

- \_\_\_ EŞİTLİK (herkese eşit fırsat)
- \_\_\_ İÇ UYUM (kendimle barışık olmak)
- \_\_\_ SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)
- \_\_\_ ZEVK (istek ve arzuların giderilmesi, doyurulması)
- \_\_\_ ÖZGÜR OLMAK (düşünce ve hareket özgürlüğü)
- \_\_\_ BAĞLILIK DUYGUSU (başkalarının da beni düşündükleri duygusu)
- \_\_\_ MANEVÎ BİR HAYAT (maddi değerlerden çok, manevi, içsel olanlara önem vermek)
- \_\_\_ TOPLUMSAL DÜZENİN SÜRMEİNİ İSTEMEK (kanun, nizam yaklaşımı)
- \_\_\_ HEYECANLI BİR YAŞANTI SAHİBİ OLMAK (uyarıcı deneyimlerle dolu)
- \_\_\_ ANLAMLI BİR HAYAT (hayatta bir amacın olması)
- \_\_\_ KİBAR OLMAK (nazik, terbiyeli olmak)
- \_\_\_ ZENGİN OLMAK (maddi varlık, para)
- \_\_\_ ULUSAL GÜVENLİK (ülkemin düşmanlardan korunması)
- \_\_\_ KENDİNE SAYGISI OLMAK (kişinin kendisinin değerli olduğuna inanması)
- \_\_\_ İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (başkasına borçlu kalmaktan kaçınmak)
- \_\_\_ YARATICI OLMAK (orijinal olmak, hayal gücünü kullanmak)
- \_\_\_ BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA İSTEMEK (savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)
- \_\_\_ GELENEKLERE SAYGILI OLMAK (eski değer ve geleneklerin korunması)
- \_\_\_ OLGUN SEVGİ (derin duygusal ve ruhsal yakınlıklar)
- \_\_\_ KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (kendimi sınırlamak, yanlış olana direnmek)
- \_\_\_ DÜNYEVÎ İŞLERDEN EL AYAK ÇEKMEK
- \_\_\_ AİLE GÜVENLİĞİ (sevilenlerin tehlikeden uzak olması)
- \_\_\_ İNSANLAR TARAFINDAN BENİMSENMEK (başkalarından saygı ve kabul görmek)
- \_\_\_ DOĞAYLA BÜTÜNLÜK İÇİNDE OLMAK (doğayla uyum)
- \_\_\_ DEĞİŞKEN BİR HAYAT YAŞAMAK (rekabet içinde, yeniliklerle dolu)

- ERDEMLİ OLMAK (olgun bir hayat anlayışı)
- OTORİTE SAHİBİ OLMAK (yönetmek ve yönlendirmek hakkına sahip olmak)
- GERÇEK ARKADAŞLIK (yakın ve destekleyici arkadaşlık)
- GÜZELLİKLERLE DOLU BİR DÜNYA (doğa ve sanatın güzelliği)
- TOPLUMSAL ADALET (haksızlığın düzeltilmesi, zayıfın yanında olmak)



## DEĞERLER LİSTESİ 2

Aşağıda ikinci bir değerler listesi bulacaksınız. İlk listede olduğu gibi, başlamadan önce ikinci listedeki bütün değerleri okuyunuz. Sonra, aralarından en önemli olanını seçip önemine göre bir sayı veriniz. Arkasından da, sizin değerlerinize bütünüyle karşıt gelen değeri seçip -1 sayısını boşluğa yazınız. Eğer böyle bir değer yoksa sizin için en az önemli olanını seçip önemine göre 0 ya da 1 sayılarından birini boşluğa yazınız. Sonra geri kalan değerleri sizin için hayatınızı yönlendiren ilkeler olmaları yönünden ele alıp önemlerine göre bir sayı veriniz. Yine bütün sayıları (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) kullanarak değerler arasında mümkün olduğunca bir ayırım yapmaya çalışınız.

### HAYATIMI YÖNLENDİREN BİR İLKE OLARAK BU DEĞER:

İlkelerime ters düşer	Önemli değildir			Önemlidir			Çok önemlidir	En üst düzeyde önemlidir
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

### DEĞERLER LİSTESİ 2:

- BAĞIMSIZ OLMAK (kendine yeterli, kendine güvenli olmak)
- İLİMLİ OLMAK (aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)
- SADIK OLMAK (arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)
- HIRSLI OLMAK (çalışkan, istekli olmak)
- AÇIK FİKİRLİ OLMAK (değişik fikir ve inançlara hoşgörülü olmak)
- ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (kendini öne çıkarmamak)
- CESUR OLMAK (macera ve risk aramak)
- ÇEVREYİ KORUMAK (doğayı korumak)
- SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (insanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)
- ANNE-BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (saygı göstermek)
- KENDİ AMAÇLARINI SEÇEBİLMEK (kendi hedeflerini bağımsızca belirlemek)
- SAĞLIKLI OLMAK (fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklardan uzak olmak)
- YETKİN OLMAK (rekabeti seven, etkili, verimli biri olmak)
- HAYATIN BANA VERDİKLERİNİ KABULLENMEK (hayatın getirdiklerine, kadere razı olmak)
- DÜRÜST OLMAK (içtenlik)
- TOPLUMDAKİ GÖRÜNTÜMÜ KORUYABİLMEK (başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek)

- İTAATKAR OLMAK (görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)
- ZEKİ OLMAK (mantıklı, akıllı biri olmak)
- YARDIMSEVER OLMAK (başkalarının iyiliği için uğraşmak)
- HAYATTAN TAT ALMAK (yemek-içmekten, cinsellikten, müzikten, vb. hoşlanmak)
- DİNDAR OLMAK (dinsel inanç ve imana bağlılık)
- SORUMLULUK SAHİBİ OLMAK (güvenilir ve inanılır biri olmak)
- MERAK DUYABİLMEK (herşeyle ilgilenen, araştıran biri olmak)
- BAĞIŞLAYICI OLMAK (başkalarının özürünü kabul edebilmek)
- BAŞARILI OLMAK (amaçlarıma ulaşabilmek)
- TEMİZ OLMAK (düzenli, titiz olmak)



## Ek 6. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki maddelere göre size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
TUTUMLAR					
1. İngilizce derslerine istediğim için katılıyorum.	1	2	3	4	5
2. İngilizce dersinde sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
3. İngilizce zor bir derstir.	1	2	3	4	5
4. İngilizce'den nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
5. Mümkün olsa İngilizce yerine başka bir ders almak isterdim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce sınavından korkarım.	1	2	3	4	5
7. İngilizce yayın yapan kanalları izlerim.	1	2	3	4	5
8. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	1	2	3	4	5
9. İngilizce metin okumaktan <u>hoşlanmam.</u>	1	2	3	4	5
10. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	1	2	3	4	5
11. İngilizce bilmek yaşamımda önemli bir yere sahiptir.	1	2	3	4	5
12. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	1	2	3	4	5
13. İngilizce konuşmaktan <u>hoşlanmam.</u>	1	2	3	4	5
14. İngilizce film, şarkı, diyalog dinlemek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
15. İngilizce dersini kaçırmak <u>istemem.</u>	1	2	3	4	5
16. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
17. Akıcı ve tam bir İngilizce konuşmak isterim.	1	2	3	4	5
18. İngilizce bir şeyler yazmayı seviyorum (kartpostal, e-posta, mektup vb.).	1	2	3	4	5
19. İngilizce bir şeyler okumak çok sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
20. Benim için İngilizce dersinde verilen görevlere yoğunlaşmak zordur.	1	2	3	4	5
21. İngilizce dersinde anlamadığım noktaları öğretmenime sorup öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
22. İngilizce ödevleri sıkıcı olduğunda bile kendimi motive ederim.	1	2	3	4	5
23. İngilizce metinler yazmaktan <u>hoşlanmıyorum.</u>	1	2	3	4	5
24. İngilizce derslerinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissedirim.	1	2	3	4	5
25. İngilizce öğrenmek ilgimi <u>çekmez.</u>	1	2	3	4	5
26. İngilizce derslerini iple çekerim.	1	2	3	4	5
27. Boş zamanlarımı İngilizce çalışarak geçiririm.	1	2	3	4	5
28. İngilizce öğrenirken zorlandığımda çalışma hevesimi kaybederim.	1	2	3	4	5
29. İngilizce dersinde öğrendiklerimi çevremdekilerle paylaşmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
30. İngilizce ders saatleri arttırılırsa memnun olurum.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

**Adı ve Soyadı:** Korkmaz AFACAN

**E-postası:** korkmazafacan@gmail.com

**İletişim:** +905337450671

### ÖĞRENİM DURUMU

**Lisans:** Anadolu Üniversitesi, Kamu Yönetimi, 2010.

Gazi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği, 2014.

### GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Kocaali/Sakarya	2016

### ESERLER:

#### Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Çalışkan, H, Uluç, M , Afacan, K. (2020). Farklı Kültürel Yapılardaki Ailelerde Yetişen Öğrencilerin Temel Demokratik Değerlerinin İncelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2 (1), 55-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jietp/issue/54500/728949>