

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YABANCI DİL
KAYGISININ SINIFLANMASI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

**Hazırlayan
Hazan ZORLU ASLAN**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK**

Yüksek Lisans Tezi

**Şubat 2021
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YABANCI DİL
KAYGISININ SINIFLANMASI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Hazan ZORLU ASLAN**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK**

**Şubat 2021
KAYSERİ**







ÖNSÖZ

Bana çalışmalarım süresince değerli fikirlerini, yardım ve yönlendirmelerini benden esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK’a, bu süreçte bana maddi ve manevi her türlü destekleri ile sürekli yanımda olan sevgili eşim Kılıç ASLAN’a, eğitim sürecinde yardım, bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan değerli ağabeyim Dr. Öğr. Üyesi Hasan ZORLU’ya teşekkürü borç bilirim. Ayrıca çalışmalarım süresince manevi destekleri ile hep yanımda olan canım çocuklarıma teşekkür ederim.

Hazan ZORLU ASLAN

Şubat, 2021, KAYSERİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YABANCI DİL KAYGISININ SINIFLANMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Hazan ZORLU ASLAN

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2020
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK**

ÖZET

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin sınıflanmasında etkili olan değişkenlerin önem düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaçla 2018-2019 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde İç Anadolu’da iki büyükşehirde öğrenim gören 1121 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Öğrencilerin kaygı düzeyinin belirlenmesi amacıyla Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Yabancı dil kaygısının sınıflanmasında kullanılan yordayıcı değişkenlerden İngilizce özgüveni, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce dersine verilen değer değişkenlerini ölçmek amacıyla TIMSS (2011) tarafından geliştirilen, İngilizce özyeterliği değişkenini ölçmek amacıyla Bandura (1994) tarafından geliştirilen, İngilizce dersine yönelik ilgi değişkenini ölçmek amacıyla Shoffner (2006), İngilizce dersi motivasyonu değişkenini ölçmek amacıyla Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü, okul iklimi değişkenlerini ölçmek amacıyla Çekirdek (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan motivasyon, ilgi, özgüven, özyeterlik, tutum, değer ve okul iklimi ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS (IBM, 2011) ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerdeki veri setinin %70’i eğitimde kullanılan örneklem, %30’u testte kullanılan örneklem olarak seçilmiştir. Veri analizinde her bir alt boyut için 100 farklı yapay sinir ağı modeli kurulmuş ve her bir değişkenin ilgili boyutu sınıflamadaki önem ortalaması 100 farklı model üzerinden hesaplanarak değişkenlerin önem sıralaması oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısı düzeyini sınıflamada etkisi en yüksek olan değişkenin İngilizce özgüveni, etkisi en düşük olan değişkenin ise sınıf düzeyi olduğu; yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısı düzeyini sınıflamada etkisi en yüksek olan

değişkenin İngilizce özgüveni, etkisi en düşük olan değişkenin ise sınıf olduğu ve yabancı dilde sınav kaygısı düzeyini sınıflamada etkisi en yüksek olan değişkenin okul türü olduğu, etkisi en düşük olan değişkenin ise İngilizce özgüveni olduğu belirlenmiştir. Yapılan sınıflamaların doğruluk düzeyi %79,00 ile %92,92 arasında değişmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Kaygısı, Üniversite Öğrencileri, Yapay Sinir Ağları, Sınıflama, Yordama.



A RESEARCH ON THE CLASSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS

Hazan ZORLU ASLAN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, October 2020

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Emre TOPRAK

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the significance level of variables that are effective in classifying foreign language anxiety levels of university students. For this purpose, data was collected from 1121 university students studying in two metropolitan cities in Central Anatolia in the fall and spring semesters of 2018-2019 academic year. The research is a predictive correlation type research, which is one of the correlational research types. The Foreign Language Anxiety Scale was used to determine the students' anxiety level. For English self-confidence, attitude towards English lesson, value given to English lesson the scales developed by TIMSS (2011), for English self-efficacy the scale developed by Bandura (1994), for interest in English lesson the scale developed by Shoffner (2006), for motivation of English lesson the scale developed by Vallerand et al. (1992), for the scales of mother's education level, father's educational level, family income status, gender, school climate, class and school type adapted to Turkish by Çekirdek (2014) were used. The analysis of the data was carried out with SPSS (IBM, 2011). 70% of the data set in the analysis was chosen as the sample used in education and 30% as the sample used in the test. In the data analysis, 100 different artificial neural network models were established for each sub-dimension, and the relative dimension of each variable was calculated on 100 different models, and the importance order of the variables was created. According to the findings obtained from the research, it was determined that the variable with the highest impact on classifying the level of speaking anxiety of the students in English is the confidence of the English language, and the variable with the lowest effect is the grade level; the variable with the highest impact in classifying the level of negative assessment anxiety in foreign language was English self-confidence, and the variable with the lowest effect was the class, and the variable with

the highest impact in classifying the level of exam anxiety in foreign language was English self-confidence. The accuracy level of the classifications made varied between 79.00% and 92.92%. According to the results obtained from the research, suggestions for researchers, practitioners and policy makers have been developed.

Keywords: Foreign Language Anxiety, University Students, Artificial Neural Networks, Classification, Predict.



İÇİNDEKİLER

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE YABANCI DİL KAYGISININ SINIFLANMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Tanımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Yabancı Dil Kaygısı	7
2.1.1. Yabancı dil kaygısının nedenleri	10
2.2. Motivasyon	13
2.3. Yabancı dil tutumu	17
2.4. İlgi.....	22
2.4. Özgüven.....	24

2.4. Özyeterlik	27
2.4. Okul iklimi.....	32
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Evren ve Örneklem.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Yabancı dil kaygısı ölçeği.....	36
3.3.2. Motivasyon ölçeği.....	37
3.3.3. Tutum ölçeği	37
3.3.4. İlgi ölçeği	37
3.3.5. Özgüven ölçeği	37
3.3.6. Özyeterlik ölçeği.....	38
3.3.7. Değer ölçeği.....	38
3.3.8. Okul iklimi ölçeği	38
3.4. Veri Toplama Süreci.....	38
3.5. Verilerin Analizi	39
BULGULAR.....	41
4.1. Model 1'e ilişkin bulgular	41
4.2. Model 2'ye ilişkin bulgular	44
4.3. Model 3'e ilişkin bulgular	47
TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER	51
5.1. Tartışma.....	51
5.2. Sonuç ve öneriler	59
KAYNAKÇA	62
EKLER.....	84
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	84
EK 2. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği	85

EK 3. Motivasyon Ölçeği	86
EK 4. Tutum Ölçeği	87
EK 5. İlgi Ölçeği.....	88
EK 6. Özgüven Ölçeği.....	89
EK 7. Özyeterlik Ölçeği	90
EK 7. Değer Ölçeği	91
EK 8. Okul İklimi Ölçeği	92
ÖZGEÇMİŞ.....	93



KISALTMALAR

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Betimsel Özellikleri</i>	35
Tablo 4. 1. <i>Yabancı Dilde Konuşma Kaygısını Sınıflamada Kullanılan Bağımlı Ve Bağımsız Değişkenler</i>	41
Tablo 4. 2. <i>Yapay Sinir Ağı İle Yapılan Sınıflamanın Doğruluğu Ve Sınıflamada Kullanılan Değişkenlerin Önem Sıralaması</i>	42
Tablo 4. 3. <i>Yabancı Dilde Olumsuz Değerlendirilme Kaygısını Sınıflamada Kullanılan Bağımlı Ve Bağımsız Değişkenler</i>	44
Tablo 4. 4. <i>Yapay Sinir Ağı İle Yapılan Sınıflamanın Doğruluğu Ve Sınıflamada Kullanılan Değişkenlerin Önem Sıralaması</i>	45
Tablo 4. 5. <i>Yabancı Dilde Sınav Kaygısını Sınıflamak Kullanılan Bağımlı Ve Bağımsız Değişkenler</i>	47
Tablo 4. 6. <i>Yapay Sinir Ağı İle Yapılan Sınıflamanın Doğruluğu Ve Sınıflamada Kullanılan Değişkenlerin Önem Sıralaması</i>	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1. <i>Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları</i>	43
Şekil 4. 2. <i>Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları</i>	46
Şekil 4. 3. <i>Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları</i>	49



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi belirtilmiş, varsayımları tespit edilmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimler tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler başta olmak üzere günümüzde bütün alanlarda sürekli bir yenileşme ve değişim söz konusudur. Bu yenileşme ve değişim bizi bilgi toplumu kavramına götürmektedir. Özellikle bilim ve teknoloji alanında bilgi hızlı bir şekilde artmakta ve bu bilgiden yoğun bir şekilde yararlanılmaktadır. Çeşitli özelliklere sahip olan kişiler ve toplumlar bu sürece dahil olabilmektedirler (Aydemir, 2007). Kişilerin sahip olmaları gereken bu özelliklerden birisi de yabancı dil kullanma yetkinlikleridir (Demirel, 1998). Çok iyi seviyede yabancı dil bilmek iktisadi anlamda globalleşen ve internet ile bilişim dizgileriyle karşı konulmaz bir elektronik kente dönüşen dünyamızda, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için ön koşul durumuna gelmiştir (Köksal, 2000).

Küreselleşmenin de etkisi ile toplumlar arasındaki etkileşim giderek daha da büyük bir önem kazanmıştır. Bu etkileşimin en önemli unsuru, ülkelerin ortak kullandığı dildir. Uluslararası iletişimin sağlanmasında küresel bir dil olarak kabul edilen İngilizce önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, birçok ülke eğitim programlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretime yer vermektedir. Ancak, İngilizce öğrenmek ve bu dilde iletişim kurabilmek oldukça zorlu ve zaman alıcı bir süreçtir. Öğrenciler hedeflenen yeni dile ve yabancı oldukları için bir yabancı dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi çok kolay olmamaktadır (Anning, 1998; Baş, 2012; Harmer, 2001; Oğuz, 1999; Spada ve Lightbown, 2000). İngilizce kelimelerin telaffuzu, dilin dilbilgisi yapısı, hangi durumlarda hangi sözcük ya da cümlelerin kullanılması gerektiği bireyin alışkın olduğu ana dilinden çok farklı olabilmektedir (Anyadubalu, 2010).

Türkiye’de de yabancı dil öğretim programlarında, ağırlıklı olarak İngilizce dersine yer verilmektedir. Öğrencilerin çoğu ilköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar İngilizce dersi almakta; ancak İngilizceyi hedeflenen düzeyde öğrenememektedir (Işık, 2008). Bu durumun nedenlerinden biri, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin yeterli düzeyde olmamasıdır (Kara, 2004).

Bugün, bilinmektedir ki öğrenme süreci içerisindeki öğrencilerin kişisel farklılıkları son derece önemlidir, parmak izi kadar kişiye özel olan öğrenme her insanda diğer insandakinden farklı bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Batumlu, 2006; Boydak, 2008; Horwitz,1986). Bununla birlikte öğrenme sürecinde önemli etkilere sahip olan kişinin davranış modeli, motivasyon, ilgi, özgüven, özyeterlik gibi duyuşsal özellikleri de (Schunk, 2008; Senemoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2011) doğrudan veya dolaylı olarak bireyin öğrenme sürecinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin dikkate alınması, onların bu özelliklerinin olumlu yönde geliştirilmeye çalışılması, öğrenmenin sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olumlu bir davranış sergilemeleri, motivasyon, ilgi ve özyeterliklerinin iyi seviyede olması İngilizce başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Klimova, 2011; Pajares, 1996; Rifai, 2010; White ve Bowers, 2008). Başka bir ifadeyle, İngilizce öğrenme konusunda istekli olan, derslere katılan, İngilizce öğrenmeyi seven, başarılı olacaklarına inanan öğrenciler İngilizceyi daha iyi öğrenebilmektedirler (Yan ve Horwitz, 2008, s. 172). Ayrıca, öğrencilerin özyeterliklerinin yüksek olması, İngilizce derslerine karşı motivasyon ve ilgilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Emeksiz, 2006; Hsieh, 2008).

Öğrencilerin özgüvenleri, İngilizce öğrenmedeki başarılarını etkileyen duyuşsal özelliklerden bir diğeridir. İngilizceyi en iyi şekilde öğreneceklerini düşünen, zorluklar karşısında pes etmeyen, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebileceğini düşünen öğrenciler başarılı olmaktadır. Öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri ise kaygılanmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin özgüvenlerinin artmasının ve kaygılarının düşmesinin sağlanmasında, olumlu okul ikliminin önemi büyüktür. Öğrencilerin cesaretlendirilip desteklendiği, hata yaptıklarında olumsuz olarak eleştirilmediği, birbirleriyle yarıştırlmadığı, kendilerini rahatça ifade edebildikleri bir

sınıf ortamı öğrencilerin kendilerine güvenlerini sağlayıp motivasyonlarını ve tutumlarını arttırmakta, kaygılarını düşürmektedir (Kirova, Petkovska ve Koceva, 2012, s. 3478).

Kalabalık olan ve yeterli teknik donanıma sahip olmayan sınıflarda ise öğrencilerin motive olmaları zorlaşmaktadır (Daly, 1991; Akt. Anyadubalu, 2010). Kalabalık sınıflarda tüm öğrencilerin söz alması zor olduğundan öğrencilerin hepsi konuşma aktivitelerine katılıp arkadaşlarıyla yabancı dilde iletişim kurma imkânı bulamamaktadır. Bilgisayar, video, projeksiyon, akıllı tahta gibi teknik donanımı olmayan sınıflarda ise dersler çoğunlukla geleneksel yöntemlerle işlenmekte, öğrenciler dinleme ve konuşma becerilerini yeterince geliştirememektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonları düşebilmektedir. Dersleri verimli bir şekilde işleyemedikleri için motivasyonları düşen öğrencilerin başarıları da zamanla düşebilmektedir.

Araştırmalar, olumlu okul ikliminin de öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009). Okul paydaşları arasındaki ilişkilerin ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin olumlu olması, öğrencilerin okul ve çevresinde kendilerini güvende hissetmeleri öğrencilerin İngilizce başarılarını etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, birçok duyuşsal faktörün öğrencilerin İngilizce öğrenimlerini, başarılarını ve kaygılarını etkilediği görülmektedir (Humphreys, 2002; Kirova, Petkovska ve Koceva, 2012; Kurtuldu, 2007; MacIntyre ve Gardner, 1989; akt. Clément, Dörnyei ve Noels, 1994). Ancak, bu duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğrenme kaygısına olan etkisi bilinmemektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenme kaygısını sınıflamada duyuşsal değişkenlerin etki düzeyinin ortaya koyulması önem taşımaktadır. Alanyazında yabancı dil öğrenme kaygısına İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce özyeterliği, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce dersine yönelik ilgi, İngilizce dersi motivasyonu, anne-baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenlerinin etkisini ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Kirova, Petkovska ve Koceva, 2012; Klimova, 2011; Oroujlou ve Vahedi, 2011; Pajares, 1996; Rifai, 2010; Quiles, 2009; White ve Bowers, 2008). Buna karşın değişkenlerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyini sınıflamada ne ölçüde etkiye sahip olduğu ise bilinmemektedir. Değişkenlerin önem düzeyinin ortaya koyulması “kaygı” ile ilgili değişkenlerin doğru seçimini ve

araştırmacıların kaygıyı azaltmada hangi noktalara ağırlık verilmesi gerektiği konusunda rehberlik edecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısını sınıflamada etkili olduğu düşünülen değişkenlerin önem derecesinin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’deki okullarda öğrenciler, yıllarca yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almalarına rağmen, istenen düzeyde İngilizce öğrenememektedirler. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin yeterli olmaması, bu durumun nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin yeterli olmamasında ise öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, başarılarını ne kadar etkilediğinin bilinmemesinin ve okullarda öğrencilerin bu özelliklerine gereken önemin verilmemesinin etkisi büyüktür. Bu nedenle, bu araştırmanın, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarının etkisini anlamak bakımından önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin İngilizce öğrenimini etkileyen faktörlerden bir ya da birkaçı üzerinde durulduğu görülmektedir. Ancak, kaygı, motivasyon, özyeterlik, değer gibi birçok faktör öğrencilerin İngilizce başarılarını etkilemekte olup bu faktörler aynı zamanda birbiriyle de ilişkilidir. Bu nedenle, İngilizce öğrenimini etkileyen faktörler değerlendirilirken, birden çok faktörün öğrencilerin İngilizce kaygılarını nasıl etkilediğinin incelenmesi önemlidir. Öğrencilerin İngilizce kaygılarını etkileyen birden çok faktörün birbiriyle olan ilişkileri değerlendirildiğinde, öğrencilerin motivasyon, tutum ya da özyeterlikleri düşük olduğu için kaygılarının yüksek, başarılarının düşük olabileceği tespit edilmiş olur. İngilizce öğrenmeye yönelik kaygıya etkisi olduğu düşünülen bu faktörlerin ilişkilerinin geniş bir şekilde incelenmesinin, öğrencilerin İngilizce öğrenimini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına ve İngilizce eğitimi alanının gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırma, Türkiye’de İngilizce öğretiminin neden etkili olamadığı, etkili olması için hangi faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ve İngilizce dersi öğretim programında ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği konularında araştırma yapacak araştırmacılara yeni fikirler vermesi bakımından önemli görülmektedir. İngilizce eğitim öğretim programları geliştirilirken öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artıracak

kaynaklar kullanılabilir. Motivasyon için çeşitli materyaller tasarlanabilir. İngilizce öğretmenlerinin özyeterliklerini artırmak için çeşitli hizmet içi eğitim planlamaları yapılabilir.

1.4. Tanımlar

- Kaygı: Bireyin stres, gerginlik, korku, endişe gibi hislerin tümünü aynı anda yaşamasıdır (Scovel, 1978; Akt. Brown, 1994, s. 151).
- Motivasyon: Bireyin bir işi başarıyla yapabilmek için duyduğu içsel güç, istektir (Harmer, 2001, s. 51).
- Tutum: Kişinin bir nesne, kişi ya da olay karşısında olumlu ya da olumsuz bir karşılık verme durumudur (Fidan, 1996, s. 80).
- İlgi: Bir işi yapmaktan keyif duymak, bu iş konusunda gerekli hazırlıkları yapmak ve bununla ilgili emek harcamak ilgi olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1998; Akt. Krapp, 1999, s. 24).
- Öz güven: Bireyin belli bir amaca ulaşacağına, bir işin üstesinden geleceğine dair kendine inancıdır (Dörnyei, 1994, s. 277).
- Özyeterlik: Bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli olan etkinlikleri düzenlemesi, başarılı bir biçimde ortaya çıkartma kapasitesi hakkında kendisine dair yargısıdır (Bandura, 1994, s.71).
- Değer: Bireyin belirli bir derse verdiği önemi ifade eder.
- Okul iklimi: Okuldaki öğrencilerin kendilerini okulda nasıl hissettikleri ve okulun etkileşimli yaşamıdır (Welsh, 2000, s.88).

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan iki büyük şehirdeki iki devlet ve iki vakıf üniversitelerinde öğrenim görmekte öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmada yer alan katılımcıların yabancı dil kaygı düzeyleri Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Çekirdek (2014) tarafından uyarlanan yabancı dil kaygısı ölçeği ile; motivasyon düzeyleri Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand, vd., 1992) temel alınarak Çekirdek (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan motivasyon ölçeği ile; İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri TIMSS (2011) tarafından geliştirilen, Türkçeye Çekirdek (2014) tarafından uyarlanan tutum ölçeği ile; İngilizce dersine yönelik ilgi düzeyleri Shoffner (2006) tarafından geliştirilen, Türkçeye Çekirdek (2014) tarafından uyarlanan ilgi ölçeği ile; özgüven düzeyleri TIMSS (2011) tarafından geliştirilen, Türkçeye Çekirdek (2014) tarafından uyarlanan özgüven ölçeği ile; özyeterlik düzeyleri Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi temel alınarak, Çekirdek (2014) tarafından kapsam geçerliği yapılarak uygulanan özyeterlik ölçeği ile; İngilizce dersine verdikleri değer düzeyleri TIMSS (2011) tarafından geliştirilen, Türkçeye Çekirdek (2014) tarafından uyarlanan değer ölçeği ile; okul iklimine ilişkin algı düzeyleri Çekirdek (2014) tarafından kapsam geçerliği yapılarak uygulanan okul iklimi ölçeği ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temeller ve ilgili literatürlerin açıklaması yapılacaktır.

2.1. Yabancı Dil Kaygısı

Alanyazını tarandığında birçok araştırmacı tarafından ele alınan kaygı kavramı Aydın ve Zengin'in (2008) en geniş tanımlamasıyla, bir tehlike hissedildiğinde bu tehlikeye hazırlanma sırasında güçsüzlük duygusunun algılanmasıyla yaşanan duygusal bir durumdur. Taş'a (2006) göre kaygı kişinin bir uyararla karşılaştığı zaman yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılma halidir. Sapir ve Aranson'a (1990) göre ise kaygı belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle ortaya çıkan hoş olmayan duygu durumu olarak ifade edilebilir.

Alanyazında kaygının farklı tanımları yapılmış olmasına rağmen, araştırmacıların çoğu kaygının korku, endişe, rahatsızlık hissi gibi kavramlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir (Brown, 1994; Horwitz vd., 1991; Scovel, 1991; Akt. Balemir, 2009, s. 10).

Yabancı dil kaygısı tanımlarına bakıldığında, Young'a (1999) göre yabancı dil kaygısı, yabancı dili kullanırken ya da öğrenirken ortaya çıkan olumsuz duygusal karşılık ve endişe olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil kaygısı yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, dinleme, konuşma ve öğrenmeyi etkileyen korku ve gerilim hali olarak tanımlanmıştır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Yabancı dil kaygısını ilk defa, yabancı dil öğrenimine has bir kavram olarak ele alan Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), bu kaygının yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden doğduğunu ve yabancı dil sınıflarına özel bir duygu, davranışlar ve benlik algısı bütünü olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin derslerde yaşadıkları kaygı, o ders ile özdeşleştirilmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin İngilizce ile Matematik derslerinde yaşadıkları endişe birbirinden farklıdır. Öyle ki bireyler yabancı dil konusunda motivasyonlarını kaybetseler bile fen, müzik, matematik ve resim gibi alanlarda oldukça motivasyonlu ve istekli olabilirler. Bu nedenle, alanyazında yabancı dil kaygısı, diğer derslerdeki kaygıdan ayrı olarak incelenmektedir. Yabancı dil kaygısının genel kaygı çeşitlerinden ayrılmasının nedeni, kişinin dil öğrenme süreci ile ilgili algılama, inanç ve davranışı ile bağlantılı olmasındandır. Yüksek seviyede kaygı yaşanmasına müsait ortamlar yabancı dil sınıflarıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Alanyazında durum kaynaklı kaygı, kişilik kaynaklı kaygı ve kolaylaştırıcı kaygı gibi kaygı çeşitlerine de yer verilmektedir. Durum kaynaklı kaygı, bireyin sadece sınavlardan önce kaygılanması gibi belli bir durumda ve zamanda yaşanan kaygı iken kişilik kaynaklı kaygı, bireyin her durumda kaygılı olmasıdır (Brown, 1994, s. 151). Kişilik kaynaklı kaygı, bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelmiştir. Yabancı dil kaygısının ise birey yabancı dil öğrenirken ya da konuşurken ortaya çıktığı için durum kaynaklı kaygı olduğu düşünülmektedir (Zhanibek, 2001).

Öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkileyen, onları her an tetikte tutan kaygı çeşidine ise alanyazında “kolaylaştırıcı kaygı” denilmektedir. İlgili alanyazın incelendiği zaman, bazı araştırmacıların kaygının olumlu etkilerinin olabileceğine inandıkları, bazılarının ise bu etkilere inanmadıkları görülmektedir. Brown (1994, s. 151) kolaylaştırıcı kaygının, yeni bir durumla karşılaştıklarında, onunla mücadele etmek için öğrencileri motive ettiğini ve öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Horwitz (1991; Akt. Avcı, 2008, s. 8) ise kolaylaştırıcı kaygının basit öğrenme aktivitelerine yardımcı olduğunu, yabancı dil öğreniminin karmaşık bir öğrenme süreci olduğunu ve bu yüzden yabancı dil kaygısının dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu iki bakış açısı değerlendirildiğinde; yabancı dil öğrenemezlerse iyi bir iş bulamayacaklarının, sınavlarda başarılı olamazlarsa sınıflarını geçemeyeceklerinin farkında olup düşük düzeyde kaygı duyan öğrencilerin, derslerine daha iyi motive olup başarılı olacakları düşünülebilir. Diğer yandan, öğrencilerin başaramayacaklarını düşünüp kaygılanmaları öğrencilerin psikolojilerini ve

motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir, sınavlarda cevaplayabilecekleri soruları da cevaplayamamalarına ve başarısız olmalarına yol açabilir.

Dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği düşünülen kaygı, psikoloji ve eğitimde en çok incelenen değişkenlerden biridir. 1970’li yıllarda yapılan araştırmaların bazılarında kaygı ile yabancı dil öğrenimi arasında pozitif ilişki, bazılarında negatif ilişki bulunurken bazılarında ise ilişki bulunmamıştır (Chastain, 1975; Kleinmann, 1977). Bulgulardaki bu farklılıkların, dil öğrenimine özgü bir ölçeğin olmadığından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. 1986 yılından itibaren Horwitz, Horwitz ve Cope’un geliştirdikleri “Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin” kullanılmasıyla araştırma sonuçları da benzer olmaya başlamış, kaygının dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediği inancı yaygınlaşmıştır (Horwitz, 2001).

Alanyazında, yabancı dil kaygısı ile başarı arasındaki negatif ilişkiyi vurgulayan birçok çalışma vardır. Bu araştırmaların birçoğunda yabancı dil başarısı ile kaygı düzeyi arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişkinin olduğu ilgili alan yazını incelendiğinde gözlemlenmiştir (Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Dalkılıç, 2001; Gülsün, 1997; MacIntyre ve Gardner, 1994; Oya, Manola ve Greenwood, 2004; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Sarıgül, 2000). Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin (Horwitz vd., 1986) kullanıldığı ilk çalışmada, kaygı ile öğrencilerin yabancı dil dersinden almayı bekledikleri notlar ve aldıkları final notları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kaygısı yüksek olan öğrencilerin hem almayı bekledikleri notlar hem de aldıkları notların düşük olduğu saptanmıştır (Horwitz, 2001). Başka bir ifade ile sahip olunan kaygı düzeyi arttıkça yabancı dil öğrenme başarısı da azalmaktadır.

Awan, Azher, Anwar ve Naz’ın (2010) yaptıkları araştırmada da başarı ile kaygı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Chen ve Chang’ın (2004) araştırmalarında, öğrenme güçlükleri ile kaygı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Onlara göre, yavaş öğrenen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kaygıları daha yüksektir. Sparks ve Ganschow (2007) kaygının, yabancı dil öğrenememenin sonucu olduğunu, öğrencilerin yabancı dil öğrenemediği için kaygılı olduklarını savunmaktadır. Ancak, başarılı öğrenciler de zaman zaman kaygı duyabilmektedirler. Bu nedenle, kaygı ile başarı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu söylenebilir. Bir yandan kaygı bir öğrencinin dil öğrenimini olumsuz yönde etkilerken diğer yandan dil öğreniminde sürekli başarısızlığa uğrayan öğrencinin kaygısı da giderek artabilmektedir.

Başka bir ifadeyle, kaygı öğrencilerin dil öğreniminde güçlük çekmesinin hem nedeni hem de sonucu olabilir.

Yabancı dil kaygısı, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme endişesi ve konuşma kaygısı olarak üçe ayrılmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Konuşma kaygısı bireylerin ikili iletişim ya da grupça iletişim süreçlerinde ortaya çıkabilmekte, bununla birlikte topluluk önünde konuşurken de görülebilmektedir. Bu kaygı türü hem dinlenen mesajın anlaşılmasını hem de bu mesaja yanıt vermeyi güçleştirir. Özellikle yabancı dil sınıflarında hedef dilde sözlü iletişim kurmaya çalışırken, öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini işe koşmaları iletişim korkusunu artırıcı bir faktör olarak ortaya çıkabilir. İkinci olarak, öğrenme sürecinin genel olarak ayrılmaz bir parçası değerlendirmedir ve öğrenciler sıklıkla sınavlarla değerlendirilir. Horwitz ve diğerlerine (1986) göre sınav kaygısı başarısız olma korkusundan kaynaklanmaktadır. Özellikle sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin mükemmel bir başarı gösterme isteği, sınavda yapacakları en küçük bir hatayı dahi büyük bir yıkım olarak algılamalarına, dolayısıyla kaygı seviyelerinin de artmasına neden olmaktadır. Son olarak ise, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı ile benzerlik göstermesine rağmen, bu kaygıyı yaşayan bireyler sadece sınavlarla değerlendirilmekten değil, değerlendirilebilecekleri herhangi bir sosyal durumdan dolayı kaygılanırlar.

2.1.1. Yabancı dil kaygısının nedenleri

Yabancı dil kaygısına birçok faktörün neden olabileceği uzmanlar ve akademisyenler tarafından açıklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdüler, yabancı dildeki yeterlik düzeyleri (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2002), yabancı dil öğretmenin öğrencileri ile iletişim biçimi, davranış biçimleri (Deci & Ryan, 1985; Vygotsky, 1986), öğrencilerin karakterleri (Dewaele & Furnham, 2000; Ehrman & Oxford, 1990; 1995), öğrencilerin dil edinimi ile ilgili benimsedikleri fikirler, kültürel farklılıklar (Gregersen, 2003; Horwitz, 1986), işbirlikçi gruplarla öğrenme (Oxford, 1997; Slavin, 1991) ve öğrencilerin yabancı dille ilgili bilgi ve deneyimleri (Frantzen & Magnan, 2005) ilgili alan yazını tarandığında en çok vurgulanan etkenler olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin, normalden daha düşük ya da daha yüksek olduğunu düşündükleri dil öğrenme yetenekleri yabancı dil kaygısının sebeplerinden birisidir (MacIntyre, Noels ve

Clément, 1997, s. 266-267). Spark ve Ganschow (1991, 1993) dildeki yetenek seviyesinin yabancı dil öğrenimini doğrudan etkileyen kişisel farklılıklardan biri olduğunu ve bu seviyenin de kaygı ile yakından ilişkili olduğu sonucunu üç ayrı çalışmada da elde etmiştir. Özyeterliliği ve özgüveni yüksek olan öğrenciler, amaçladıkları başarıya ulaşamadıkları zaman kaygılanmaya başlamaktadırlar. Özgüveni ve öz- yeterlilik seviyesi düşük olan öğrenciler de dil öğrenme kabiliyetlerini fark edemeyip kendilerini bu konuda yeterli görmedikleri için kaygılanmaya başlamaktadırlar. MacIntyre, Noels ve Clément'in (1997) yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin özyeterlilik algıları ile kaygı arasında olumsuz yönde bir bağlantı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmaya göre, kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler, kendilerini yeterli görmemekte ve bu sebeple derse katılım oranları düşmektedir.

Bazı öğrenciler, öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bilmelerine rağmen, arkadaşları tarafından eleştirilmekten korktukları için soruları cevaplamayı tercih etmemektedirler. Yabancı dil kaygısında kusursuz konuşmak ve hata yapma korkusu gibi ortak bir takım faktörler karşımıza çıkmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Yanlış yapmaktan çok arkadaşlarının dalga geçeceğinden korkan öğrencilerin, öğretmen onlara söz verdiğinde kaygıları yükselmektedir (Yan ve Horwitz, 2008, s. 162). Öğretmenlerin öğrencilere karşı tavırları, tutumları ve öğrencilerin hatalarını düzeltme şekilleri de yabancı dil kaygısına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin sert bir dille öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri öğrencilerin kaygılanmalarına, hata yapmaktan korkmalarına ve hata yapmaktan korktukları için derse katılmamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenin, sınıftaki arkadaşlarını eleştirdiğini gören öğrenciler de, aynı şekilde eleştirilmekten korktukları için kaygılanmaktadırlar (Aydın, 1999, s. 116-117).

Bu nedenle, özyeterlilikleri düşük olan, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirileceklerini düşünen kaygılı öğrencilerin, İngilizce derslerinde yapılan aktivitelere katılmak istemeyecekleri düşünülebilir. Derslerdeki aktivitelere katılmayan öğrencilerde, özellikle konuşma ve dinleme gibi yeteneklerin kullanılmasına yönelik yapılan aktiviteler onların daha fazla kaygılanmalarına sebep olmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994).

Palacios'a (1998) göre sınıf iklimi, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini etkilemektedir. Genellikle sınıf ortamında gerçekleştirilen yabancı dil öğrenimi,

öğrenciler için çok daha endişe verici olabilmektedirler. Çünkü bu ortamlarda öğrendikleri yabancı dilin dil yapısı, söyleniş şekli ile ilgili bilgi eksiklikleri olmasından rahatsız olurlar. Bu ortamlarda kendilerinin güvende ve konforda hissetmezler ve böylece dile karşı zihinlerinde psikolojik engeller oluştururlar ve kaygı seviyeleri belli bir düzeyin üzerine çıkar. Bu durumda da öğrencilerin yaşadıkları kaygı düzeyi dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olmaya başlar (Littlewood, 1984). Olumsuz sınıf iklimi öğrencilerin kaygılanmalarına neden olabilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine saygılarının olmadığı bir sınıfta öğrenim gören öğrenciler strese girebilir, ders işlemek istemeyebilirler. Öğretmen öğrencilerine ne kadar çok güvenirse, onların fikirlerine ne kadar çok saygı duyar ve onlarla ne kadar çok ilgilenirse öğrencilerin kaygı düzeyleri de o kadar azalabilir. Öğrencilerin birbirlerine bağlı olduğu, aralarında yarışma yerine dayanışmanın olduğu olumlu sınıf ikliminde öğrencilerin kaygılarının azalacağı söylenebilir.

Yabancı dil kaygısının nedenlerinden bir diğeri, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle karşılaştırıp onlarla yarışmasıdır. Öğrenciler zaman zaman kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırıp onların daha iyi olduğunu düşünebilirler. Öğrencilerin kendilerini yetersiz görmeleri ve diğer öğrencilerle yarışma halinde olmaları kaygılarını arttırmaktadır (Yan ve Horwitz, 2008). Bireysel farklılıklardan dolayı, her öğrencinin öğrenme hızı birbirinden farklı olmaktadır. Arkadaşlarının kendisinden daha hızlı öğrendiğini gören öğrenciler, kendilerini yetersiz görebilmekte ve bu öğrencilerin kaygıları artabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programı düzenleyip yavaş öğrenen öğrencilerle hızlı öğrenen öğrenciler arasındaki dengeyi sağlaması gerekir. Yavaş öğrenen öğrencilerin öğretimi ek çalışmalarla desteklendiğinde, bu öğrenciler de başarılı olabilmekte ve kaygıları azalabilmektedir.

Öğretmenler de ders işlerken öğrencilerin kaygılarını azaltabilmek için yabancı dil kaygısının nedenlerini bilmek istemektedirler. Ancak, her öğrenci farklı nedenlerden dolayı kaygılanabilmektedir. Koch ve Terrell (1991) sınıfta yapılan aktivitelere öğrencilerin farklı tepkiler verdiğini vurgulamaktadır (Horwitz, 2001). Bazı öğrenciler için oldukça zevkli olan bir aktivite, bazıları için stres verici olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin aktiviteleri öğrencilerin ilgilerine göre düzenlemeleri önemlidir. Young (1990) öğrencilerin tüm sınıfın önünde yabancı dilde konuşmaktansa küçük gruplar

oluşturarak konuşma aktiviteleri yapmayı tercih ettiklerini, bu şekilde daha az kaygılandıklarını savunmaktadır. Suwantarathip ve Wichadee de (2010) yaptıkları çalışmada, işbirlikli öğrenmenin üniversite öğrencilerinin kaygılarını azalttığı ve başarılarını arttırdığı sonucuna varmışlardır.

İşbirlikli öğrenmede öğrenciler, fikirlerini tüm sınıfın önünde söylemek yerine küçük bir grupla paylaştıkları için daha az kaygılı olabilirler. Bazı öğrenciler, düşüncelerinin yanlış olma ihtimalini düşünerek eleştirilmekten korktukları için derste söz almak istememektedir. Öğrenciler küçük gruplar halinde çalıştıklarında ise düşüncelerini rahatça ifade edebilirler ve öğrencilerin özgüvenleri artabilir. Ayrıca, grup halinde çalıştıklarında öğrenciler birbirlerinin eksikliklerini tamamlar, birbirlerine yardımcı olurlar. Bu nedenle, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını arttırıp kaygılarını düşüreceği söylenebilir.

Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri de yabancı dil kaygılarını azaltabilmektedir. Öğrencilerin derse gelmeden önce, işleyecekleri okuma parçasındaki bilmedikleri kelimelerin anlamlarını araştırmaları ya da dilbilgisi konusunu çalışmaları, derste özgüvenlerinin artmasını sağlayabilir. Özgüveni ve öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin kaygıları azalmaktadır. Öğrenciler, yabancı dil öğrenirken zorluk çekenin ve kaygılananın sadece kendileri olmadıklarını fark ettiklerinde de daha rahat olmaktadır (Ying-Ling ve Kondo, 2004, s. 262).

Öğrencilerin başarılarının artması için dil öğrenmeye karşı isteklerinin yüksek olması, ilgilerinin de yüksek olması ve daha az kaygı yaşamaları gerekmektedir (Yan ve Horwitz, 2008). Bu nedenle, derslerinden zevk alan, ilgi gösteren ve İngilizceyi en iyi şekilde öğrenebileceğine inanan öğrenciler daha az kaygı yaşamakta ve daha başarılı olmaktadır.

2.2. Motivasyon

Motivasyon, bir kişiyi belli bir amaç için harekete geçiren güç demektir (Dilts, 1998). Ngeow'a (1998) göre ise motivasyon hedef ve amaca ulaşmak için yapılan eylemleri ortaya çıkartan ve bunların devamlılığını sağlayan enerjidir. Öğrenme kasıtlı ve bilinçli bir çaba gerektiren bir süreç olduğu için motivasyon, öğrenme ile doğrudan ilişkili bir kavramdır (Stipek, 1988).

Yabancı dilde motivasyon; içsel ve dışsal motivasyon, geçmişte yaşanan başarı ve başarısızlıklar, başarıma ihtiyacı, merak, özgüven, özyeterlik, sınıf iklimi, ders içeriği ve materyali, öğretmenin geri dönütleri gibi birçok öğeyi içine alan çok yönlü bir kavramdır (Dörnyei, 1994, s. 275). Gardner'a (1985) göre motivasyon, yabancı dil öğrenme hedefini gerçekleştirmek için gösterilen arzu ve çabanın yanı sıra dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmanın birleşimidir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme nedenleri, motivasyonlarını şekillendirmektedir. Her öğrencinin yabancı dil öğrenme nedeni birbirinden farklı olabilmektedir. Öğrenciler; çağın bir gereği olduğunu düşündükleri için, iyi bir kariyere sahip olmak, yurt dışına çıkmak, yabancılarla iletişim kurmak, dünyadaki gelişmeleri yakından takip etmek, okul müfredatında yer alan yabancı dil derslerinden yüksek notlar almak ya da öğrenmekten zevk aldıkları için yabancı dil öğrenmek isteyebilirler. Son dönemde yapılan çok sayıda araştırmalarda öğrencilerin yabancı dil öğrenme güdülerine etki eden faktörlerin neler olduğunu araştırılmıştır (Chambers, 1994; Clark ve Trafford, 1996; Clément vd., 1994). Yapılan bu çalışmalar sonucunda da genel olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının üç kaynağının olduğu tespit edilmiştir;

1. İçsel nedenler: Doğal ilgi olarak da adlandırabileceğimiz bu nedenler arasında kişilerin yabancı dil öğrenmeden keyif almaları, öğrenmeye karşı merakları ve başarıma arzusu gelmektedir.
2. Araçsal (Instrumental) nedenler: Birey dili, kendi ihtiyaçları doğrultusunda kariyer, çeviri, mesleki ilerleme ve yükseköğrenime devam etme gibi özel amaçlar nedeni ile öğrenmektedir.
3. Bütünleştirici nedenler: Birey bir yabancı dili, öğrendiği dilin konuşulduğu topluma ve kültüre uyum sağlama çabası içine girerek başka insanlarla ilişki kurabilme nedeni ile öğrenmektedir.

Motivasyon çeşitlerinden dışsal ve içsel motivasyon öğrencilerin dil öğrenme nedenleriyle ilişkilidir. Dışsal motivasyonda ödül, vaatler, ceza ve baskı ön plandadır (Çavuşoğlu, 2008, s. 50). Dışsal motivasyona sahip öğrenciler, yüksek not almak, iyi bir işe girmek, başkalarının takdirini kazanmak gibi nedenler için çalışırlar. İlgi ve motivasyonları, sonunda ulaşacakları hedefe bağlı olduğu için zamanla isteklerini

kaybedebilirler. Ramage'ın (1990) araştırmasında, üniversite giriş sınavından yüksek puan almak için yabancı dil derslerine çalışan lise öğrencilerinin üniversiteye başladıklarında, dil öğrenmekten zevk aldıkları için çalışan öğrencilerden daha az başarılı oldukları ve motivasyonlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma, dışsal motivasyonun kalıcı olamayabileceğini kanıtlamaktadır. Bu nedenle, dışsal motivasyona sahip olan öğrencilerin, hedeflerine ulaştıklarında motivasyonlarını kolayca kaybedebileceklerini söylemek mümkündür.

Öğrenilenler öğrenciler için zevkli ve ilgi çekici olduğunda ise öğrencilerde içsel motivasyon oluşur. İçsel motivasyon, öğrencilerin içlerinden geldiği ve merak ettikleri için öğrenmelerini sağlar, böylece öğrenmeler daha kalıcı izli olur (Demir, 2011). İçsel motivasyona sahip olan öğrenciler, ilgilerini çeken şeyleri yapmaya eğilimlidirler. Bu nedenle, bazı araştırmacılar içsel motivasyon ile ilginin birbiriyle bağlantılı olduğunu düşünürler (Hidi, 1990). Öğrencilerin ilgi duydukları konularla ilgili bilgi edinmeleri onlar için ödülüdür. Özgüvenleri, özyeterlikleri yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyonları da yüksek olabilir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini takip edebilecekleri değerlendirme sisteminin olması, onlara başarabilecekleri görevler verilmesi öğrencilerin özgüvenlerini, öz-yeterliklerini ve böylece içsel motivasyonlarını arttırabilir. Öğretmenin hedefleri, programın içeriğini, yapılacak aktiviteleri, kullanılacak stratejileri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirlerken öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate alması da öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilir. Ders dışı zamanlarda okulda öğrencilerin çalışabilecekleri çalışma odalarının, yabancı dilde filmler izleyebilecekleri video odalarının, günlük gazete, dergi ve hikâye kitaplarının olduğu okuma odalarının olması öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirip öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırabilir. Kesin (2008) çalışmasında, sınıftaki öğrenme ortamının öğrencilerin içsel motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada, öğretmenlerin aktiviteleri öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttıracak şekilde düzenlemeleri gerektiğine değinilmiştir. Derslerin öğrenci merkezli işlenmesi, öğretmenin hedefler ve içeriği düzenlerken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini dikkate alması öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olmasını sağlamaktadır. Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand (2000) yaptıkları çalışmada ikinci dil öğrenme nedenlerini içselleştiren öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için azimle çalıştıklarını, öğrenmekten zevk

aldıklarını, özyeterliklerinin ve motivasyonlarının yüksek, kaygılarının düşük olduğunu ve çalışmaktan vazgeçmediklerini tespit etmişlerdir.

Zhao'nun (2012) yaptığı araştırmada, motivasyonu etkileyen faktörler de içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kaygı, özgüven ve özyeterlik motivasyonu etkileyen içsel faktörlerdendir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerine başarabilecekleri hedefler koymalarına yardımcı olmaları, öğrencilerin başarılarını diğer öğrencilerle karşılaştırmak yerine önceki başarılarıyla karşılaştırıp ilerleme kaydedip kaydetmediklerini görmelerini sağlamaları, öğrencilerin özgüvenlerinin ve özyeterliklerinin artmasını sağlayabilmektedir. Öğrencilerin özgüvenleri ve özyeterlikleri arttığında motivasyonları da artabilmekte, kaygıları ise düşebilmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri algılayış biçimleri, öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf içinde yapılan aktiviteler ve kullanılan materyaller, sınıf iklimi ve öğretmenlerin dönütleri ise motivasyonu etkileyen dışsal faktörlerdendir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ideal sınıf ortamından ne beklediklerini belirledikten sonra yapılacak aktiviteleri, kullanılacak materyalleri ona göre düzenlemeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çeşitli öğretme stilleri kullanmaları öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Zhao, 2012, s. 108).

Öğrencilerin öğrenecekleri konuların onlar için anlamlı olması da motivasyonlarını etkilemektedir. Konuların somut, günlük hayatta fayda sağlayabilecek projelere dönüştürülerek öğretilmesi öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır. Öğrencilerin gruplar oluşturarak proje çalışmaları yapmaları öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmektedir (Mino-Garces, 2009, s. 84-85).

Öğrenciler İngilizce kelimeleri tek tek anlamlarıyla öğrenmeye çalıştıklarında, bir süre sonra öğrendiklerini hatırlamakta güçlük çekmektedirler. Öğretmenlerin kelimeleri öğrencilerin ilgilerini çeken okuma parçalarını kullanarak ya da çeşitli aktivite ve oyunlarla öğretmeleri, öğrencilerin hem ilgilerini hem de başarılarını arttırmaktadır (Asgari, 2011). Öğrencilerin İngilizce bir filmi izleyip anlayabilmeleri ya da yabancı bir turistle konuşabilmeleri de motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri kelime ve yapıları öğretmeleri, onları gruplara ayırarak ilgilerini çeken konularda tartışma yaptırmaları,

yapacakları aktivitelerde öğrendiklerini kullanmalarını istemeleri, eğitici videolar izletmeleri, zaman zaman ana dili İngilizce olan bireyleri sınıfa getirerek öğrencilerle konuşmasını sağlamaları, öğrencilere okul tarafından belli bir süreliğine yurtdışına gitme fırsatı verilmesi öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını arttıracaktır (Klimova, 2011).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbiriyle tartışarak uzlaşmaya varmalarını, öğrendikleri dilde iletişim kurmalarını sağladığından öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Dil öğrenirken birbiriyle etkileşim içinde olan öğrencilerin motivasyonları artmakta ve öğrenciler dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmektedirler. (Huffman, 2010, s. 89-90). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını arttıran öğretim modellerinin neler olduğunu belirleyip derslerini ona uygun olarak işlemeleri dilin etkili öğretimi açısından önemlidir.

Öğretmenin kısa aralıklarla öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirip onlara dönüt vermesi, dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemesi ve öğrencilerin durumlarına göre öğretim stratejilerinde değişiklikler yapması, öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Kesin, 2008). Dönüt alan öğrenciler hatalarının farkına varıp eksikliklerini tamamlamaya çalışırlar. Eksikliklerini tamamlayan öğrenciler başarılı olurlar ve motivasyonları artar. Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını, başarı durumlarını dikkate alarak çeşitli stratejiler kullanmasıyla da öğrencilerin başarıları ve motivasyonları artar.

Okul iklimi de motivasyonu etkileyen faktörlerdendir. Okul ve çevresinin güvenliği, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden beklentilerinin farkında olmaları, ilişkilerinin olumlu olması, öğrencilere değer vermeleri ve onları desteklemeleri öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Atchley, 2009).

2.3. Yabancı dil tutumu

Alan yazını tarandığında tutum ile ilgili bazı tanımlara ulaşmaktayız. Bunlardan birisine göre tutum, genellikle düşünce, duygu ve eylemsel tarafları olan ve davranışları yönlendiren, etkileyen bir temayül olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2009). Katz'a (1967) göre ise tutum, kişinin sahip olduğu değerler sistemine göre bir nesneyi, bir kişiyi, bir

simgeyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünme biçimidir (Akt. Tavşancıl, 2006, 66). Kişilerin, psikolojik ve biyolojik yapıları, geçmişte yaşadıkları tecrübeler, maruz kaldıkları hayat koşulları açısından farklılıklar göstermeleri eğitimde yabancı dil başarısını ve kazanımını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyen faktörlerdendir. Bu sebeple daha etkili bir eğitim verebilmek adına kişilerin yabancı dile yönelik tutumları gibi kişisel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve oluşturulan dil politikası bu amaca hizmet etmelidir (Çimen, 2011). Çünkü yabancı bir dilde başarılı olmak sadece zihinsel kapasiteye bağlı değildir, aynı zamanda dil öğrenenin yabancı dil öğrenimine yönelik davranışına da bağlıdır. Bu sebeple, dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu sağlamak için öğrenecekleri yabancı dile karşı tutumlarının belirlenmesi çok etkilidir. Sosyal ve psikolojik bir olgu olarak da görülmesi gereken dil öğrenimi yalnızca akademik bir olgu değildir (Alzwari, Pour-Mohammadi ve Abidin, 2012). Tutumlar zamanla değişime uğrayabilir. Yabancı dil öğrenen kişi öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyerek içsel öğrenme isteğini artırabilir ve böylelikle dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilir. Bu sebeple de tutum, hem yabancı dil politikasında başarı şansı yakalamak için hem de belirli bir dilin gelişimini sağlamak için önemli bir yere sahiptir (Mamun, Rahman ve Rahman, Hossain, 2012). Öğrenenin algı, anlayış, inanç ve tecrübeleri de yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumdur (Noursi, 2013). Başarı ile arasında sıkı bir bağlantı olan tutum, özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde en etkili faktörlerden biridir. Eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını belirlemede önemli rol oynayan tutumlar, başarıyı etkilemektedirler. Aynı şekilde başarı da tutumu etkilemektedir. Örneğin, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin başarı veya başarısızlık durumu onu olumlu veya olumsuz tutum sergilemeye yönlendirir. Başarılı bir öğrenci olumlu tutum ortaya koyarken veya başarısız bir öğrenci olumsuz tutum gösterebilir. Bu anlamda, özellikle öğrencinin başarısı ve öğrencinin tutumunun başarısı üzerindeki etkisi konusunda birçok çalışma yapılmıştır (Ellis, 1994; Gardner ve Lambert, 1972; Noursi, 2013). Karahan (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrenenin dil öğrenmeye karşı olumlu bir eğilim göstermesi için dile karşı olumlu tutuma sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin güdülenmesi ve olumlu yönde tutum geliştirmelerinin sağlanması dil öğretimini kolaylaştırmak için gereklidir; çünkü öğrenen dili sevmezse, dili öğrenmek istemezse ve dili öğrenmenin onun ileriki yaşamında büyük fayda sağlayacağını düşünmez ise diğer bileşenler en iyi olsa bile başarı elde edilemez (Gürel, 1986). Tutum, birçok psikolojik durum gibi doğrudan gözlenemez

ancak sözel ifadeler veya davranışlarla yorumlanabilir. Bu sebeple ve de davranışlar tutumları içerdiği için yani tutumların davranışların üzerinde etkisi olduğu için tutumların ölçülmesi değerlidir (Kılıç, 2009). Dile karşı farklı tutumlardan dolayı bir dilin sert, zor, hoş, kolay, evrensel, saygın, yerel veya bölgesel olduğuna dair değerlendirmeler ortaya çıkar. Bu yüzden, tutum tecrübelerden etkilendiği için tutum değişikliğinin sağlanması önemli bir kavramdır. Dile dair beslenen duygular hem olumlu hem de olumsuz olabilir (Hohenthal, 2003; Akt. Mamun, Rahman ve Rahman, Hossain, 2012)

Tutum; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşur. Tutumun duyuşsal bileşenlerini ateş basması, kalp çarpıntısı, heyecanlanma gibi duygusal tepkiler oluşturur. Bilişsel bileşenler, tutum nesnesi hakkındaki bilgiler ve inançlar ile ilgilidir. Davranışsal bileşenler ise tutum nesnesine karşı gösterilen sözel veya sözel olmayan davranışları kapsamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999; Akt. Yanar, 2008, s. 20). Melhim ve Rahman (2009, s. 685-687) tutumu, bireyin İngilizce diline yönelik tutumu, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumu, öğretmene yönelik tutumu ve okula yönelik tutumu olarak dört boyutta inceler. İngilizcenin öğrenciye ne ifade ettiği, hayatını nasıl etkileyeceği, ilerleyen yaşamında bu dili kullanıp kullanmayacağı onun dil öğrenmekten alacağı zevki etkilemektedir. Öğrencinin dile karşı olumlu tutumu, dili öğrenebilmesini olumlu yönde etkiler. Öğrencinin hata yapmaktan, hata yapınca eleştirilmekten korkmaması ve azimli olması dili daha kolay öğrenmesini sağlar. Öğrencinin öğretmenini sevmesi, ona saygı duyması, öğretmenin ders işleyişini zevkli bulması olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Öğretmenin öğrenci grubunun seviyesine, ilgisine uygun öğretim yöntemleri kullanması, öğrencilerin gelişimleriyle ders dışı zamanlarda da ilgilenmesi, öğrencileri İngilizcelerini geliştirecek aktivitelere yönlendirmesi öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkiler. Okula bir şeyler öğrenmek için gittiğinin farkında olan öğrenciler ise hem okula hem de öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilerler.

Öğrencilerin olumlu tutumları, hedef dildeki amaçlarına ulaşmak için harcadıkları çaba ve motivasyon ile ilişkilidir. Yabancı dil öğreniminde motivasyon ve tutum arasında güçlü bir ilişki olduğu, dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içinde olan öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek olduğu düşünülmektedir (Masgoret ve Gardner, 2003). Motivasyon, yabancı dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmenin hem sonucu hem de sebebi olabilir. LoCastro (2001) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bu dile karşı tutumlarını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin ikinci dilde kendilerine ait

kimlik edinebilme isteklerinin, onları dil öğrenmeye karşı motive ettiğini bulmuştur. Öğrencilerin yabancı dilin konuşulduğu ülkenin toplumsal ve kültürel kimliğini edinmesi de öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olacaktır.

Ateş (2005) bilgisayar destekli İngilizce öğretimi öncesi ve sonrasında öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını araştırmıştır. Araştırmaya göre, bilgisayar destekli İngilizce öğretimi sonrası öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumları olumlu yönde artmıştır. Öğrenciler, bilgisayar sayesinde İngilizceyi daha iyi ve hızlı anladıklarını düşünmektedirler. Bilgisayar destekli İngilizce dersleri öğrencilerin ilgilerini çekmiş, motivasyonlarını arttırmıştır.

Quiles'in (2009) ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeyi eğlenceli buldukları, aktiviteleri istekle yaptıkları, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur. Olumlu tutumun İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırdığı saptanmıştır. Ayrıca, katılımcıların çoğu İngilizce bilmenin gelecekte iyi bir iş bulabilmek için önemli olduğunu düşünmektedir.

Rifai'nin (2010) araştırmasında üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumları arttıkça motivasyonlarının da arttığı, derse daha çok katıldıkları ve daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmede karşılaştıkları zorluklar arttıkça, olumlu tutumlarının da arttığı, zorluklarla mücadele ettikleri gözlemlenmiştir.

Oroujlou ve Vahedi'nin (2011) dil, öğrenme, motivasyon ve tutum arasındaki ilişkiyi incelendikleri çalışmalarında, motivasyon ve olumlu tutumun dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin olumlu tutum ve motivasyonlarını arttırmak için sınıf içinde tüm öğrencilere değer verilen, öğrencilerin kaygılarının düşük olduğu olumlu bir iklimin yaratılması, öğrencilerin başarılarının övülmesi, olumlu dönüt verilmesi, öğrencilerin kendilerine hedefler koymalarının sağlanması, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamak için grup aktivitelerinin yapılması gerekmektedir.

Makrami'nin (2010) üniversite öğrencilerinin motivasyon ve tutumlarını incelediği çalışmasında, motivasyon ve tutum arasında olumlu bir ilişki, motivasyon ve tutumun kaygı ile ilişkisi arasında ise olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Motivasyon ve tutumları düşük olan öğrencilerin kaygıları artmaktadır.

Yanar (2008) lise öğrencilerinin yabancı dil hazırlık eğitimi alma ve almamaları ile özyeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tutumları arasında bir fark bulunmazken özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin özyeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Özyeterlik ile tutum arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumları arttıkça özyeterlik algılarının da arttığı, biri azaldığında diğersinin de azaldığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin tutumlarının ikinci dil öğrenimine etkisinin araştırıldığı araştırma sonuçlarında, öğrencilerin olumlu tutumlarının yabancı dil öğrenimine karşı ilgiyi arttırdığı bulunmuştur (Huffman, 2010).

Alanyazındaki tutumla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, tutumun motivasyon, özyeterlik, ilgi, olumlu sınıf iklimi ve kaygı ile ilişki içinde olduğu görülmektedir. Özyeterliği, motivasyonu yüksek olan öğrenciler İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmektedirler. Olumlu sınıf iklimi ise öğrencilerin özyeterlik, motivasyon, tutumlarını olumlu yönde etkilediğinden oldukça önemlidir. Öğrencilerin özyeterliklerinin, motivasyonlarının yüksek olması için öncelikle bulundukları sınıfta ve okulda kendilerini güvende ve kendilerinin değerli olduklarını hissetmeleri, fikirlerini okul yöneticileri ve öğretmenleriyle paylaşabilmeleri gerekmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin kendisini desteklediğinin farkında olan öğrenciler okula, sınıfa, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve derslerine karşı olumlu tutum gösterebilirler. Olumlu tutum içinde olan, öğretmenlerine, derslerine değer veren, özyeterlikleri, motivasyonları yüksek olan öğrencilerin kaygıları da düşük olmaktadır. İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum içinde olan öğrencilerin İngilizceye olan ilgileri artmakta, bu öğrenciler İngilizce diziler, filmler izlemekten, kitaplar, gazeteler okumaktan, İngilizce konuşmaktan zevk alabilmektedirler.

2.4. İlgi

İlgi, günlük dilde genellikle merak, eğilim, alaka gibi sözcüklerle ifade edilen, insanların kendilerini özgür hissettikleri zaman, bilerek veya farkında olmadan, bir nesneye ya da bir etkinliğe kendilerini kaptırmaları, öğrencilerin bir etkinlikle devamlı meşgul olmaları ve bu etkinlikten keyif almaları ve bu süreçte bir tür bağlanma hali yaşamaları gibi tanımlanabilen bir kavramdır (Kuzgun, 2004, s.71). İlgi, Oğuzkan'a (1981, s. 82) göre sınırlayıcı koşullar altında dahi bir kimsenin bir etkinliğe, kişiye ya da nesneye karşı oldukça uzun süre devam eden bağlanma isteği ya da yönelimi olarak tanımlanabilir. İlginin en basit hali Krapp'a göre ise tercih olarak ifade edilmektedir. Bilindiği gibi tercih, bir şeyin başka bir şeyden daha fazla istenmesi halidir. Bir kişi üç şey arasından birisini tercih etme durumunda kaldığı zaman, üçünü de beğenmese dahi, birini seçmekte ve bu da onu diğerlerinden daha fazla beğeniyor anlamına gelmektedir. Asıl ilgi, bireyin bir etkinliği seçmesi ve seçtiği etkinliğe uzun süre bağlı kalmasıdır (Kuzgun, 2004, s. 74). Öğrenen kimse, öğrenilen şeyin kendine sağlayacağı yararı bildiği takdirde, öğrenme gücü daha da artar ve öğrenmeyi pekiştirir, ilgiyi de muhafaza eder (Binbaşıoğlu, 1991, s. 123). Ayrıca, öğrenci ilgi duyduğu konulara, ilgi duymadığı konulara nazaran daha fazla zaman ayırır, daha çok özenir ve daha çok çaba sarf eder (Ülgen, 1997, s. 64). Bir işi yapmaktan keyif duymak bu iş konusunda gerekli hazırlıkları yapmak ve bununla ilgili emek harcamak ilgi olarak tanımlanmaktadır (Gardner, 1998; Akt. Krapp, 1999, s. 24). Bu tanıma göre, İngilizce öğrenmeye ilgi gösteren bir öğrencinin İngilizce öğrenmekten zevk alması, İngilizcesini geliştirecek fırsatlar bulmaya çalışması ve İngilizceyi en iyi şekilde öğrenebilmek için çaba harcaması gerekmektedir. Eğitim psikolojisi alanında yapılan birçok araştırma, ilginin öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Birçok araştırmacı öğrencilerin ilgi duydukları konuları daha iyi öğrendiklerini vurgulamaktadır (Flowerday, Schraw ve Stevens, 2004). İlgi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre öğrencilerin öğrenim düzeyleri arttıkça ilgi ile başarı arasındaki olumlu ilişki de artmaktadır. Yaşları ilerledikçe öğrenciler, ilgi alanlarının farkına maktadırlar ve böylece ilgi ile başarı arasındaki ilişki de artmaktadır. Öğrenciler özellikle küçük yaşlarda birçok şeye ilgi duymakta ve zamanla ilgileri ortadan kalkmaktadır. Ancak özellikle ergenlik dönemlerinden sonra ilgilerinin ne yönde olduğunu fark etmektedirler (Todt, Drewes ve Heils, 1991). Öğrenciler ilgi alanlarının neler olduğunu fark ettiklerinde, ilgi duydukları konuları araştırmak ve öğrenmek

isterler. Bu öğrenciler yeni bilgiler öğrenmek için hazırlıklı oldukları için, konuları daha kolay, zorlanmadan ve daha çabuk bir şekilde öğrenebilirler, dikkatlerini ilgilendikleri konuya odaklayabilir, o konuyla uğraşmak için kendilerini hazır hissedebilirler ve böylece bu öğrencilerin konuyu daha başarılı bir şekilde öğrenme ihtimalleri artar (Krapp, 1999). Gelecekte ne yapmak istediklerinin farkına varan öğrenciler, uzmanlaşmak istedikleri alana yoğun ve uzun süreli ilgi gösterirler (Hidi, Renninger, Krapp, 2004).

İlgi, bireysel ilgi ve durumsal ilgi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireysel ilginin gelişmesinde bir öncül olarak değerlendirilen durumsal ilgiyi bireysel ilgiden net bir şekilde ayırmak güçtür (Yaman, Dervişoğlu, & Soran, 2004). Kişi ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu gelişen, sürece kısa olan ilgi durumsal ilgidir. Bireysel ilgi ise kişinin bir nesne ya da konuya gösterdiği uzun süreli ilgidir. Durumsal ilgi, belli bir bağlamda ortaya çıkmakla beraber öğrenme ortamında devam ettiğinde süreç içerisinde bireysel ilgiye dönüşebilmektedir (Hidi ve Harackiewicz, 2000). Öğrencilerin İngilizce öğrenmek istemeleri, İngilizce öğrenmeyi sevmeleri ya da bir konuyu anlatılmadan önce kendilerinin ilgi çekici bulmaları bireysel ilgiye örnektir. Derste anlatılacak konuya ilginin öğretmen tarafından çekilmesi ise durumsal ilgiye örnektir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin konuları ilgi çekici bulması, öğretmenlerin konuların önemli olduğunu belirtmelerinden daha çok istek uyandırarak öğrencilerin o konuları daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Wade, 2001). Öğrenciler eğer o konuya ilgi duymuyorlarsa öğretmenin anlattığı konu çok önemli olsa bile anlatılanları öğrenmekte zorluk çekebilmektedirler.

Araştırmacılar, derslere bireysel ilgi duymayan öğrenciler için durumsal ilginin eğitimde önemli olabileceğini vurgulamaktadır (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002; Bergin, 1999). Dersin içeriğinin öğrencilerin ilgi duyabileceği konulardan oluşması, öğretme ve öğrenme sürecinin öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin anlatılanlara durumsal ilgi göstermelerini sağlayabilmektedir. Tin'in (2006) yaptığı araştırma sonucuna göre, İngilizce dersinde anlatılanlar öğrencilerin önceki deneyimleriyle, diğer derslerle ve gerçek yaşamla bağlantılı olduğunda öğrencilerin durumsal ilgileri artmaktadır. Konular anlatılırken güncel örneklerden yararlanılması ya da anlatılan bilgilerin güncel olması da öğrencilerin derslere ilgi duymalarını sağlamaktadır. Derslerde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması, konuların çok hızlı ya da çok yavaş işlenmesi ise öğrencilerin ilgilerini düşürebilmektedir.

Bu nedenle, öğretmenlerin derslerde çeşitli yöntem, teknik ve materyaller kullanmaları, aktiviteler yaptirmaları ve konuları öğrencilerin öğrenme hızlarına göre anlatmaları önemlidir. Sınıfın fiziksel koşullarının iyi olmaması; sınıfların küçük ve kalabalık, ışığın ve ısının yetersiz ya da fazla olması öğrencilerin ilgilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, çok sıcak bir ortamda ders işleyen öğrencilerin uykuları gelmekte, derse olan ilgileri azalmaktadır. Öğrencilerin derste anlatılan konuları zor ve karmaşık bulmaları ise bazı öğrencilerin ilgilerini düşürürken bazılarının ilgilerini arttırmaktadır. Konuları anlayamadıklarında bazı öğrencilerin özgüven ve özyeterlikleri düşebilir, kaygıları artabilir ve ilgileri azalabilir. Diğer yandan, öz- yeterlikleri yüksek olan öğrenciler, karmaşık olan konuları anlayabilmek için motive olup çaba harcayabilirler. Bu öğrenciler, düşünme becerilerini kullanarak yeni bilgiler öğrenmekten zevk alabilirler. Asgari (2011) araştırmasında, öğrencilerin, özellikle ilgilerini çeken güncel konular hakkında okudukları okuma parçalarında geçen kelimeleri daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin güncel olaylar hakkında İngilizce konuşurken kendilerine yardımcı olacaklarını düşündükleri kelimeleri öğrenmeye daha istekli oldukları düşünülebilir.

Öğrenme ve motivasyon alanında yapılan çalışmaların artmasıyla ilgi kavramının; merak, içsel motivasyon gibi kavramlarla ilişkileri incelenmeye başlanmıştır (Krapp, 1999). Öğrencilerin ilgi duydukları konuları araştırmak ve öğrenmek istemekte ve bu sebeple bu konularla ilgili içsel motivasyonları da yüksek olmaktadır (Wade, 2001). Alanyazında “ilgi temelli motivasyon” kavramı yer almaktadır. İlgi temelli motivasyon, kişinin bir konuya bireysel ilgi veya durumsal ilgi duymasından kaynaklı motivasyonunun yüksek olmasıdır. Yapılan araştırmalarda, ilgi temelli motivasyonun öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği göstermektedir (Hidi, Renninger, Krapp, 2004).

2.4. Özgüven

Özgüven, bireyin kendini değerlendirip kendi özelliklerinden hoşnut olup olmaması sonucunda oluşan öznel bir kavramdır. Bireyin özgüveninin yüksek veya düşük olması, duygu ve davranışlarını etkiler (Soner, 1995, s. 24). Özgüveni yüksek olan bireyler kendilerine güvenirlere, bir işi başarabileceklerine inanırlar, zorluklar karşısında pes etmezler, yeniliklere ve değişime açıktırlar, başkalarıyla ilişkilerinde iyimser, rahat ve sevecendirler, araştırmayı severler. Kendilerinin saygı duyulmaya değer, önemli

bireyler olduklarını düşünürler (Mağden ve Aksoy, 1993; Akt. Kurtuldu, 2007: 59). Özgüveni yüksek olan öğrenciler de İngilizceyi en iyi şekilde öğrenebileceklerine dair kendilerine güvenirlir. Araştırma yapmayı, İngilizce dergi ve kitaplar okumayı, film izlemeyi severler. Yeni şeyler öğrenip kendilerini geliştirmek isterler. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde olumludurlar. Arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ya da yabancılarla İngilizce konuşmak için fırsatlar yaratırlar, yabancı dilde iletişim kurabilmekten zevk alırlar.

Özgüveni düşük olan bireyler ise başarısız ve değersiz olduklarını düşünürler. Karşılaştıkları problemleri çözemeyeceklerine inanırlar. Stres ve kaygı içindedirler. Başkalarına bağımlıdırlar (Kurtuldu, 2007: 59). Kendilerine güvenmedikleri için bu bireylerin toplumsal ilişkileri de iyi değildir. Özgüveni düşük olan öğrencilerin çoğu okulda öğrenme zorluğu yaşamaktadır (Humphreys, 2002). Bu öğrenciler, İngilizce öğrenmenin çok zor olduğunu düşünerek kendilerini yetersiz görürler ve başarılı olamayacaklarını düşünürler. Öğretmen, bir proje ya da aktiviteyi yapmalarını istediğinde kendi başlarına yapamayacaklarına inandıkları için arkadaşlarından yardım isterler. Kendilerine güvenmeyen öğrencilerin kaygıları artmakta ve bu öğrenciler İngilizce öğreniminde başarısız olmaktadır.

Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayabilmek için özgüvenlerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Anne, baba ve öğretmenlerin, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmek için onları desteklemeleri gerekir. Ailelerin çocuklarına okuldaki performansları konusunda baskı yapmaları ya da onları yetersiz görmeleri, başarabileceklerine inanıp desteklememeleri çocukların özgüvenlerini zedelemektedir (Humphreys, 2002). Öğrencilerin okula başlarken özgüvenlerinin yüksek olmasında ailenin rolü çok büyüktür. Ailesi tarafından desteklenen öğrenciler, okula özgüvenleri, motivasyonları yüksek olarak başlarlar. Aileler, okul hayatları boyunca çocuklarının akademik başarılarını takip ederek, başarısız olma nedenleri hakkında öğretmenlerinin görüşlerini alarak ve çocuklarının eksikliklerini tamamlamak için onlara yardımcı olarak çocuklarının özgüvenlerini korumalarını sağlayabilirler.

Öğretmenler ve sınıf arkadaşlarının dönütleri de öğrencilerin özgüvenlerini etkilemektedir (Schmuck ve Schmuck, 2001; Akt. Savaş, 2006: 80). Öğretmen ve sınıf arkadaşlarından olumlu dönütler alan öğrenciler kendilerine güvenirlir ve daha başarılı

olurlar. Öğretmen ve sınıf arkadaşları tarafından eleştirilen öğrenciler ise kendilerine güvenmezler, hata yapmaktan korktukları için kaygılanırlar ve bu öğrencilerin başarıları düşer. Öğretmen özgüveni düşük olan öğrencilere başarabilecekleri nitelikte görevler vererek, sınıftaki arkadaşları tarafından bu öğrencilerin takdir edilmesini sağlayarak ve öğrencilerin aileleriyle görüşüp tavsiyelerde bulunarak özgüvenlerini kazanmalarına yardımcı olabilir.

Sınıf ikliminin olumlu olması öğrencilerin kaygılarının azalmasına ve özgüvenlerinin artmasına neden olur. Daha önceki deneyimlerine bağlı olarak öğrencilerin yaşadıkları özgüven ya da kaygı da öğrencilerin sınıftaki davranışlarını etkiler. Öğrencilerin davranışları ise sınıf iklimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (MacIntyre ve Gardner, 1989; Akt. Clément, Dörnyei ve Noels, 1994). Sınıfın fiziksel özelliklerinin öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği, öğretmen ve öğrenci ilişkileri ile öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin iyi olduğu, rekabete dayanmayan rahat bir öğrenme ortamının olduğu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin kaygıları düşmekte, özgüvenleri artmaktadır. Geçmişte İngilizce sınavlarında başarılı olmuş öğrencilerin özgüvenleri yüksek olmakta ve bu öğrenciler sınıfta olumlu davranışlar göstermektedirler. Geçmişte başarısız olan öğrencilerin ise özgüvenleri düşük, kaygıları yüksek olduğundan, bu öğrenciler sınıf iklimini olumsuz yönde etkileyecek davranışlarda bulunabilmektedirler.

Öğrencilerin İngilizceyi kullanmaya yönelik özgüvenleri İngilizceyi doğru bir şekilde konuşabilmelerine, konuşulanları anlayabilmelerine, İngilizceden zevk almalarına bağlıdır. Motivasyon, öğrencilerin özgüvenlerini dolaylı olarak etkilemektedir (Wu, Yen ve Marek, 2011). Öğrencilerin çoğu İngilizce kelime ve dilbilgisi konularında yeterli bilgiye sahip olsalar ve okuduklarını anlasalar da dinleme ve konuşma becerilerinde yeterince başarılı olamamaktadırlar. Duyduğunu anlama ve konuşma, öğrencilerin dil bildiklerinin en önemli göstergelerinden biri olduğundan, öğrenciler öğrendikleri dilde iletişim kuramadıklarında özgüvenlerini kaybedebilirler. Öğrenciler öğrendiklerini kullanıp iletişim kurabildiklerinde İngilizceden daha çok zevk alabilir ve kendilerine güvenebilirler.

Diğer yandan, öğrencilerin özgüvenleri ise, ikinci dil öğrenme motivasyonlarını etkileyen en önemli değişkenlerden biridir (Clément, Dörnyei ve Noels, 1994: 441).

Öğrenciler İngilizce öğrenme ve İngilizcede başarılı olma konularında kendilerine güvendiklerinde, İngilizce öğrenmeye daha iyi motive olmaktadır. Kendilerine güvenen öğrenciler İngilizce öğrenmekten zevk alırlar, yabancı dilde iletişim kurmaya çalışırlar, İngilizceyi en iyi şekilde öğrenebilmek için ellerinden geleni yaparlar. Öğrencilerin, öğretmenin sorduğu soruları cevaplamak için parmaklarını kaldırıp söz istemeleri, kendilerine güvendiklerinin bir göstergesidir. Başka bir ifadeyle, öğrenci yabancı dilde sorulan soruyu anladığı ve cevabını o dilde verebileceği konusunda kendine güvenmektedir (MacIntyre, Dörnyei, Clément ve Noels, 1998). Özgüvenleri düşük olan öğrenciler öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bilseler de kendilerine güvenmedikleri için söz almayı tercih etmezler ve İngilizce konuşmak istemezler.

Öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ise özgüvenlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Başoğlu, 2007: 112). Bazı öğrenciler, İngilizcede iyi olmalarına rağmen sınav zamanı strese girmekte, kaygılanmaktadırlar. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, soruları cevaplayamamaktan, başarısız olmaktan korktukları için bu öğrencilerin özgüvenleri düşebilmektedir. Kaygıları yüksek, özgüvenleri düşük öğrenciler sınavlarda istedikleri başarıyı elde edememektedirler.

Gardner, Tremblay ve Masgoret de (1997) motivasyon, kaygı, özgüven ve tutumun, öğrencilerin aldıkları notlarla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin kaygıları yüksek olduğunda sınavdan aldıkları notlar düşmekte, motivasyon, tutum ve özgüvenleri yüksek olduğunda ise sınavdan aldıkları notlar artmaktadır.

2.4. Özyeterlik

Özyeterlik, bireyin yetenekleri ile neleri başarabileceğine dair duyduğu inançla ilgilidir. Bu nedenle, özyeterlik inancı başarıyı yordamada, bireyin yeteneklerinden ve bilgisinden daha önemlidir (Schunk, 1991).

Bandura'ya (1977: 195) göre, özyeterlik inancının dört temel dayanağı vardır. Bunlar; kişisel tecrübeler, dolaylı yaşantılar, ikna, fiziksel ve duygusal uyarılma durumlarıdır. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireysel tecrübelerdir. Bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarılar özyeterlik inancını arttırırken yaşadığı başarısızlıklar özyeterlik inancını düşürmektedir. Birey zaman zaman başarısızlık yaşayıp tekrar başarılı olduğunda ise öz-yeterliği artar; çünkü yeterli çaba ve azimle başarısızlıkların ve zorlukların üstesinden

gelebileceğini öğrenmiş olur. Böylece, birey önüne engel çıksa da çaba göstererek başarıya ulaşmayı hedefler. Her zaman kolay işleri başarıp özyeterliliği artan birey ise zorluklarla karşılaştığında özyeterliliğini kolayca kaybeder (Bandura, 1977; Bandura, 1994). Okulda ise öğrenciler İngilizce sınavlarından arka arkaya düşük notlar aldıklarında, ne kadar çalışırlarsa çalışsınlar yüksek not alamayacaklarını düşünerek özyeterliliklerini kaybederler. Sınavlardan yüksek notlar alan öğrenciler ise, İngilizceyi en iyi şekilde öğrenebileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanırlar. Bu öğrenciler, başarısız olduklarında eksik oldukları konulara çalışarak, aynı hataları tekrar yapmamaya özen göstererek başarısızlıklarının üstesinden gelmeye çalışırlar.

Birey, kendi deneyimlerinin yanında başkalarının geçirdiği deneyimleri (dolaylı yaşantılar) gözlemleyerek de özyeterlilik inancı geliştirebilmektedir. Sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturan model alma kavramı ile özyeterlilik inancı birbiriyle bağlantılıdır (Bandura, 1977: 197-198). Başkalarının yaşantıları, performansları bireyi etkiler. Gözlediği modelin bir işi başardığını gören birey, o işi başarabileceğine inanırken başarısızlığını gören bireyin özyeterliliği düşer ve başarısız olacağına inanma ihtimali artar (Pajares, 2003). Öğrenciler okulda birbirlerinin başarılarından ve başarısızlıklarından etkilenmektedirler. Örneğin; İngilizce öğrenmeye başladığında zorluklar yaşayan ancak çok çalışarak başarılı olan arkadaşını gören öğrenciler, çalıştıklarında başarılı olabileceklerine inanırlar. Diğer yandan, arkadaşı hata yaptığında öğretmenlerinin onu eleştirdiğini gören öğrenciler, hata yapmaktan korkarlar ve hata yapmamak için derse katılmak istemezler.

Bireyin özyeterlilik inancına etki eden faktörlerden bir diğeri ise sözel iknadır. Çevresindeki insanların tepkisi kişinin özyeterlilik inancını etkiler. Birey bir problemle karşılaştığında etrafındaki insanların onu cesaretlendirmesi, problemi çözebileceğine inandırması, bireyin özyeterlilik inancını artırır. Böylece birey, karşılaştığı güçlükler karşısında yılmadan çaba harcar. Yapılan olumsuz değerlendirmeler ise bireyin öz yeterliliğinin düşmesine neden olur. Özyeterliliğini kaybeden birey, zorluklar karşısında mücadele etmez, kolayca pes eder (Bandura, 1994; Pajares, 2003). İngilizce öğrenmekte zorluk çeken öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve arkadaşlarının onları desteklemeleri, motivasyonlarını arttırmaya çalışmaları öğrencilerin özyeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler hata yaptıklarında, başarısız olduklarında eleştirildiklerinde ise özyeterliliklerini kolayca kaybedebilirler.

Bireyin özyeterlik inancını etkileyen faktörlerden sonuncusu, fiziksel ve duygusal uyarılma durumlarıdır. Bireyin fizyolojik ve duygusal durumu, özyeterlik inancını etkiler. Kişinin heyecanlanması veya kaygılanması gibi etkenler, özyeterliğini düşürmektedir. Kuvvetini kullanması gerektiği durumlarda yorgun olması ya da ağrısının olması gibi fizyolojik etkenler de bireyin özyeterliğini düşürmektedir. Bireyin içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durumlar olumlu olduğunda, motivasyonu yüksek olduğunda ise özyeterliği artar (Bandura, 1994). Öğrencilerin İngilizce öğrenirken kaygılı olmaları, özyeterliklerini düşürürken motivasyonlarının yüksek olması özyeterliklerini arttırabilmektedir.

Yüksek seviyede özyeterliği bulunan bireyler ile düşük özyeterliğe sahip bireylerin özellikleri birbirinden farklıdır. Yüksek özyeterliği olan bireyler, zorlayıcı görev ya da aktivitelerle karşı karşıya kaldıklarında soğukkanlılıklarını korur, paniğe kapılmadan zorlukların üstesinden gelmeye çalışırlar (Pajares, 1996, s. 545). Onları kaçınılması gereken bir tehdit olarak değil de mücadele edilecek bir durum olarak görürler. Bu bakış açısı onların motivasyonlarını arttırır, sorumluluk almaktan zevk duyarlar. Kendi yeteneklerinin farkında oldukları için zor görevleri kolaylıkla başarabilirler. Kendilerine zor hedefler koyup onlara ulaşmaya çalışırlar. Başarısızlıkla karşılaştıklarında da kolayca pes etmezler. Strese yenik düşmezler, kaygı ile başa çıkabilirler. Buna karşın, düşük özyeterliğe sahip bireyler, karşılaştıkları zor durumları tehdit olarak görürler. Kendilerine fazla çaba gerektirmeyen hedefler koyarlar. Zorluklarla karşılaştıklarında çaba sarf etmezler; çünkü başarısız olacaklarını düşünürler. En ufak bir sorunu gözlerinde büyütürken özyeterliklerini kolayca kaybederler, tekrar kazanmakta da zorlanırlar. İstemedikleri durumlarla karşılaştıklarında strese girer, kaygılanırlar (Bandura, 1994).

Araştırmalar, özyeterlikleri yüksek olan öğrencilerin zorluk derecesi yüksek bir işi sakin ve huzurlu bir şekilde yapabildiklerini gösterirken düşük öz-yeterliği olan öğrencilerin ise kaygı ve stres seviyelerinin yüksek olduğunu ve bu nedenle akademik başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir (Eccles ve Wigfield, 1995). Öğretmen İngilizce derslerinde öğrencilerin seviyelerinin üzerinde bir okuma parçasını okuyup sorularını cevaplamalarını istediğinde, öz- yeterlikleri yüksek olan öğrencilerle düşük olan öğrencilerin tutumları birbirinden farklı olmaktadır. Özyeterlikleri yüksek olan öğrenciler bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bularak okuma parçasını anlamaya çalışıp verilen görevi başarıyla tamamlamaya çalışırlar. Özyeterlikleri düşük olan öğrenciler ise

okuduklarını anlamadıklarında kaygılanırlar ve soruları cevaplayabilmek için çaba harcamazlar.

İlgili alanyazın incelendiğinde, özyeterlik ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar bölümlerindeki öğrencilerin özyeterlikleri ile ilgili yapıldığı, yabancı dil öğreniminde öğrencilerin özyeterliklerine ilişkin araştırmaların az sayıda yapıldığı görülmektedir (Hsieh, 2004, s. 3). Yabancı dil öğreniminde öğrenciler, sadece bir konuyu değil diğer derslerden farklı olarak o dili konuşan ülkelerin kültürlerini de öğrenmekte, öğrendiklerini ona göre şekillendirmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin öz- yeterlikleri diğer derslerden çok farklı olabilmektedir.

Alanyazında öz-yeterliği etkileyen faktörlerle ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Wang ve Pape'nin (2007) araştırmalarında, Bandura'nın değindiği kişisel deneyimler, sözel ikna ve duyuşsal uyarılma durumlarının ilkokul öğrencilerinin özyeterliklerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların İngilizce başarı algıları, öğrenilen konuların zorluk düzeyleri, öğrencilerin aktivitelere olan ilgileri ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının özyeterliklerini etkilediği saptanmıştır.
- White ve Bowers'ın (2008) araştırmasında lise öğrencilerinin, Pantel'in (2008) araştırmasında da üniversite öğrencilerinin özyeterliklerinin yüksek olmasının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.
- Özkasap'ın (2009) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin İngilizce başarıları arttıkça özyeterliklerinin de arttığı ve özyeterlikleri yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye daha istekli oldukları bulunmuştur.
- Weiser ve Riggio'nun (2010) araştırmalarına göre, ailenin sosyoekonomik durumu, çocuklarının başarılı olacaklarına dair inançları ve onlardan beklentileri üniversite öğrencilerinin özyeterliklerini ve dolayısıyla akademik başarılarını etkilemektedir. Birçok araştırma sonucunun aksine bu araştırmada, sosyoekonomik olarak yüksek seviyede olan ailelerin çocuklarının özyeterlikleri

düşük bulunmuştur. Sosyoekonomik durumu yerinde olan aileler çocuklarını dershanelere, kurslara gönderip onlarla bireysel olarak ilgilenmiyor, onları desteklemiyorsa öğrencilerin özyeterlikleri düşük olabilir. Araştırmada, çocuklarına olumlu bir tutum içinde yaklaşan, başaracaklarına dair onlara destek veren ailelerin çocuklarının özyeterlikleri yüksek bulunmuştur. Araştırmada özyeterlik ve akademik başarı arasında olumlu bir bağ olduğu da tespit edilmiştir.

- Baloğlu (2011) yükseköğretim öğrencilerinin iş yaşamlarında İngilizce kullanmaya yönelik özyeterlik inançlarını araştırmıştır. Araştırmada, günlük hayatlarında İngilizce kitap okuyan, film izleyen ve şarkı dinleyen öğrencilerin iş yaşamlarında İngilizce kullanmaya yönelik özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin geçmişte aldıkları İngilizce notlarının yüksekliğinin, öğrencilerin öz- yeterliklerini olumlu yönde etkilediği de saptanmıştır.
- Carver ve Scheier (1991) öğrencilerin zorluklarla başa çıkabileceklerine dair olan inançlarının kaygı ve başarı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Akt. Donley, 1997). Öğrencilerin yapmaları gereken ne kadar zor olursa olsun öz- yeterlikleri yüksek olup başarabileceğine inanan öğrenciler, daha az kaygı duyar ve başarılı olurlarken özyeterlikleri düşük olan öğrencilerin kaygıları artmakta ve başarıları düşmektedir.
- Mills, Pajares ve Herron (2006) özyeterlik ile kaygının yabancı dilde okuma ve dinleme becerilerindeki rolünü araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin özyeterlikleri arttıkça okuduğunu anlama sorularındaki başarı oranları da artmaktadır. Kendilerinin iyi bir okuyucu olduğuna inanan öğrencilerin okuma parçalarını anlama düzeyleri daha yüksektir. Kaygının ise başarıyla doğrudan bir ilişkisi saptanmamıştır; ancak kaygı ile özyeterlik arasında olumsuz bir bağ olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, Bandura'nın (1994) da öne sürdüğü gibi kaygıları düşük olan öğrencilerin özyeterlikleri yükselirken özyeterlikleri düşük olan öğrencilerin kaygılarının arttığı söylenebilir. Dinleme becerilerinde ise öğrencilerin kaygıları arttıkça dinleyerek yaptıkları sorulardaki başarı oranları düşmektedir.

- Anyadubalu'nun (2010) yaptığı araştırma sonucunda, İngilizce kaygı düzeyi düşük olan ortaokul öğrencilerinin İngilizce başarıları daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksek olduğunda, öğrenciler kendilerini derse verememekte, dildeki ilerlemeleri durmakta ve başarıları düşmektedir. Kaygı, başarıyı olumsuz yönde etkileyen önemli bir değişkendir. Özyeterlik ile başarı arasında ise ilişki bulunmamıştır. Ancak, özyeterlik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin kaygılarının düşük, özyeterlik seviyeleri düşük olan öğrencilerin ise kaygılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Kaygıları yüksek olan öğrencilerin de başarıları düşük olacağından bu çalışmada özyeterlik ile başarı arasında dolaylı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Woodrow'un (2011) özyeterlik, kaygı ve İngilizce yazma becerileri arasındaki bağlantıyı incelediği araştırmasında, özyeterlikleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin İngilizce kompozisyon yazmada daha başarılı oldukları, kaygısı yüksek öğrencilerin ise iyi kompozisyon yazamadıkları saptanmıştır.

Özyeterlik ile ilgili daha önce bahsedilen araştırma sonuçları incelendiğinde, özyeterlik ile kaygı arasında olumsuz, özyeterlik ile başarı arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaygıları yüksek seviyede olan öğrenciler, başarısız olacaklarını düşündükleri için bu öğrencilerin özyeterlikleri düşebilmektedir. Ayrıca, kaygıları yüksek olan öğrenciler, kalp atışlarının hızlanması, ellerin terlemesi, nefes almakta güçlük çekmek gibi bazı olumsuz fizyolojik değişikliklerden etkilendikleri için de özyeterlikleri düşebilmektedir. Özyeterlikleri düşük olan öğrenciler başarılı olamayacaklarını düşündükleri için derslerden zevk alamamakta, derslere karşı olumsuz tutum göstermektedirler. Bu nedenle de öğrencilerin başarıları düşebilmektedir. Derslere, öğrenmeye karşı olumlu tutum gösteren, ilgi ve motivasyonları yüksek olan öğrencilerin ise özyeterlikleri yüksek olmakta ve bu öğrenciler başarılı olabilmektedirler.

2.4. Okul iklimi

Bireyin küçük yaşlardan itibaren aldığı eğitim karakterinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Sağlam ve bilimsel temelleri olan bir eğitim, her kişilik ve karakterdeki bireyi etkilemektedir. Bu bakımdan, eğitim her toplumda çok önemlidir. Bilindiği gibi okul ve aile, kişinin yetişmesinde en çok sorumluluğu olan kurumlardır. Eğitim okuldan

önce ailede başlamaktadır ve aile bireyin kişiliğinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Ancak, günümüz şartlarında, bu kurumun görevini yeterince yerine getiremediği düşünülmektedir. Bu nedenle, bireyin yetiştirilmesinde görev büyük oranda okullara düşmektedir (Çelik, 2002; Özdemir, 2002; Özden, 2005).

Okullarda olumlu yönde bir eğitim öğretim ortamının oluşması için okul paydaşları arasındaki ilişkilerin kalitesi önemlidir; çünkü öğrenme, öğrenmenin zevkli olduğu bir iklim içinde gerçekleşmektedir. Okullardaki idareci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğrenci- öğretmen ilişkileri iklimin önemli boyutlarından birini teşkil etmektedir. Bu ilişkilerin niteliği bir okulun kendisine has kimliğini, başka bir deyişle kültürünü ifade etmektedir (Şişman, 2002a; Şişman ve Turan, 2005). Celep de (2001) yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birikimleri, etkileşimleri ve yaşantılarının okul kültürünü oluşturduğunu savunmaktadır. Okulda öğrencilerin başarılarına önem veren, etkili öğretimi destekleyen, düzen ve disipline değer veren, işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan bir kültürün oluşması okul iklimini de olumlu yönde etkilemektedir (İpek, 1999). Okul kültürü, okulda olumlu okul ikliminin oluşması açısından önemlidir.

Okul iklimi, okul paydaşlarının kişiliklerini, bu kişilikleri etkileyen örgütsel liderliği ve öğretmenlerin çevresine yönelik algılarını içeren oldukça geniş bir terimdir. Hoy ve Miskel'e (2010) göre, okul iklimi bu okulu diğerlerinden farklı kılan ve okul bünyesindeki kişilerin tavırları üzerinde etkili olan, okul içi özelliklerden oluşmaktadır. Okul iklimi, iki farklı şekilde değerlendirilir; birincisi okul paydaşlarının bir durum karşısında sergiledikleri ortak tepki ya da algılar, diğeri de bu kişilerin davranışlarına etki eden şartlardır (Balcı, 2007; Şişman, 2002b). Griffin'e (2001) göre ise iklim üzerine yapılan tanımlamaların birleştiği ortak nokta, iş çevresinin kişilerin algıları üzerindeki etkisi olduğudur. İklim, zamana bağımlı olmadan, çalışanların davranışları üzerinde etkisi olan etmenlerden ortaya çıkmakta, okul içindeki yönetim şeklinin, okul kurallarının ve genel uygulamaların sonuçlarından oluşmaktadır.

Öğretmenler sınıf yönetimiyle ilgili deneyimleriyle, yöneticiler ise liderlik özellikleri ve davranışlarıyla okul iklimini etkilemektedirler (Dindar, 2008, s. 9-10). Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin iyi olması, öğretmenlerin öğrencileri çalışmaya teşvik etmeleri, onlara eşit davranmaları öğrencilerin okul iklimi algılarını olumlu yönde etkilemektedir (Gordon, 2007). Etkili liderlik özelliği gösteren yöneticiler, güvenli ve

olumlu eğitim ortamı için ileriye dönük hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmaya çalışmaktadırlar. Onların liderlik özellikleri öğrencilerin başarılarını etkilerken okul ikliminin olumlu olması da yöneticilerin etkililiğini, öğretmenlerin performanslarını ve öğrencilerin başarılarını arttırmaktadır. Olumlu okul ikliminin sağlanmasında yöneticilerin, öğrencilerin problemleri ile ilgilenmesi, aile ile okul yönetimi arasında işbirliğinin sağlanması, okulun fiziksel çevresinin güvenli olması da önemlidir (Akman, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde, okulun örgüt ikliminin; açık ve kapalı iklim olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Açık iklime sahip olan okullarda, okul paydaşları arasındaki ilişkiler karşılıklı güvene dayanmaktadır. Okulla ilgili bir karar verilmesi gerektiğinde birbirlerinin tecrübe ve fikirlerinden yararlanarak birlikte karar alırlar. Yöneticiler etkili liderlik özellikleri gösterirler. Yöneticilerin bu tutumları, öğretmenlerin okula bağlılıklarını arttırmaktadır. Kapalı okul iklimi ise açık iklimin tam tersi özelliklere sahiptir. Yöneticiler etkili liderlik özellikleri göstermez, öğretmenlerin fikirlerine önem vermezler. Öğretmenler okul ile ilgili değildir (Aydın, 1994; Samancı, 2006). Bu iklim türleri değerlendirildiğinde, okulun açık iklime sahip olmasının okul ikliminin olumlu olması açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Creemers ve Reeziğt (1999) okul ikliminin öğrenciler tarafından değiştirilebileceğini ve okul iklimi üzerinde öğretmen ve yöneticiler kadar öğrenci davranışlarının da etkili olduğunu belirterek etkili okullara yönelik bir model geliştirmişlerdir. Okullar öğrencilerinden, öğrenmelerine yönelik sosyal ve bilişsel alanda olumlu tutum ve beceri edinmeleri beklentisi içindedirler. Bu sebeple öğrencilerin davranışlarını okul iklimiyle bağlantılı olarak görmek ve okul ikliminin öğrencilerin beklentileri doğrultusunda şekillendiğini, öğrenci algılarının okul iklimi üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, okul iklimi üzerinde yapılan çalışmalar genel olarak okul çalışanları arasındaki ilişkinin kalitesinin, idarecilerin liderlik vasıflarının ve başarı beklentisi kavramlarının etrafında bir araya geldiği söylenebilir. İklim çalışmaları çoğunlukla öğretmen ve yöneticilere odaklanmakta, iklimin öğrenciler tarafından ne şekilde algılandığı konusundaki çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile risk ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar betimleyici ve yordayıcı olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasında bir ilişki mevcut ise bir değişkenin alacağı değer, diğer değişkenler yardımıyla tahmin edilebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmaya, 2018-2019 öğretim yılı güz ve bahar döneminde İç Anadolu’da iki büyükşehirde öğrenim gören 1121 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin betimsel özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Betimsel Özellikleri*

Betimsel özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	577	51,5
	Erkek	544	48,5
Sınıf	1. Sınıf	316	28,2
	2. Sınıf	232	20,7
	3. Sınıf	285	25,4

Tablo 3.1. Devamı.

	4. Sınıf	288	25,7
	İlkokul ve altı	15	1,3
	Ortaokul	116	10,3
Baba eğitim durumu	Lise	252	22,5
	Lisans	568	50,7
	Lisansüstü	170	15,2
	İlkokul ve altı	38	3,4
	Ortaokul	166	14,8
Anne eğitim durumu	Lise	260	23,2
	Lisans	525	46,8
	Lisansüstü	132	11,8
	2000 TL'ye kadar	127	11,3
	2001-4000 TL	204	18,2
Aile geliri	4001-6000 TL	304	27,1
	6001 TL ve üstü	486	43,4

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 577'sinin (%51,5) kadın, 544'ünün (%48,5) erkek olduğu; 316'sının (%28,2) 1. sınıf, 232'sinin (%20,7) 2. sınıf, 285'inin (%25,4) 3. sınıf olduğu, 288'inin (%25,7) 4. Sınıf öğrencisi olduğu; 15'inin (%1,3) baba eğitim durumunun ilkokul ve altı, 116'sının (%10,3) ortaokul, 252'sinin (%22,5) lise, 568'inin (%50,7) lisans, 170'inin (%15,2) lisansüstü olduğu; 38'inin (%3,4) anne eğitim durumunun ilkokul ve altı, 166'sının (%14,8) ortaokul, 260'ının (%23,2) lise, 525'inin (%46,8) lisans, 132'sinin (%11,8) lisansüstü olduğu; 127'sinin (%11,3) aile gelirinin 2000 TL'ye kadar, 204'ünün (%18,2) 2001-4000 TL, 304'ünün (%27,1) 4001-6000 TL, 486'sının (%43,4) 6001 TL ve üstü olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada dokuz farklı ölçek kullanılmış olup, söz konusu ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Yabancı dil kaygısı ölçeği

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilmiş olup, Cao (2011) tarafından 4 boyutlu olarak güncellenmiştir. 5'li Likert şeklinde derecelenebilen ölçek konuşma kaygısı, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve ders kaygısı boyutlarından oluşmaktadır. Çekirdek (2014) ölçeğin Türkçe

uyarlamasını gerçekleştirmiş ve ölçeğin original formundaki 4 faktörlü yapı Türkçe formunda da doğrulanmıştır.

3.3.2. Motivasyon ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını ortaya çıkarmak üzere Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand, vd., 1992) temel alınarak 15 maddeden oluşan beşli Likert tipi taslak olarak geliştirilen ölçeğin maddelerinin oluşturulmasında motivasyon, bireyin bir işi başarıyla yapabilmek için duyduğu içsel güç olarak tanımlanmıştır (Harmer, 2001). Çekirdek (2014) ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş ve taslak formun, öncelikle üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği yapmış, kapsam geçerliği sonucunda taslak ölçek 12 maddeye indirmiştir. Kapsam geçerliği aşamasından sonra taslak ölçeğin yapı geçerliği, (i) açıklayıcı faktör analizi ve (ii) doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirmiş ve uygulamıştır.

3.3.3. Tutum ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak üzere TIMSS (2011) tarafından geliştirilen, 4 maddeden oluşan, beşli Likert tipi ölçeğin maddeleri İngilizce dersine uyarlanmıştır. Ölçek, çeşitli çalışmalarda (Dorde, 2008; Kosko ve Wilkins, 2011; Ndlovu ve Mji, 2012; Macnab, 2000) farklı yaş gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Çekirdek (2014) ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş ve tutumun tek boyutta ölçüleceği üzerinden geliştirmiştir.

3.3.4. İlgi ölçeği

İlgi Ölçeği olarak Shoffner (2006) tarafından geliştirilen Matematik İlgi Ölçeği temel alınarak İngilizce dersine uyarlanan, 5 maddeden oluşan, beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Çekirdek (2014) tarafından yapılmıştır.

3.3.5. Özgüven ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özgüvenlerini ortaya çıkarmak üzere TIMSS (2011) tarafından geliştirilen, 4 maddeden oluşan, beşli Likert tipi ölçeğin maddeleri İngilizce dersine uyarlanmıştır. Çekirdek (2014) ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş ve özgüvenin tek boyutta ölçüleceği üzerinden geliştirmiştir.

3.3.6. Özyeterlik ölçeği

Ölçek, öğrencilerin özyeterliklerini ortaya çıkarmak üzere Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi temel alınarak 10 maddeden oluşan, beşli Likert tipi taslak olarak geliştirilmiştir. Maddelerin oluşturulmasında öz yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1994). Çekirdek (2014) tarafından taslak formun öncelikle üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği yapılmış. Kapsam geçerliği aşamasından sonra taslak ölçeğin yapı geçerliği, (i) açımlayıcı faktör analizi ve (ii) doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Modelin uygunluğu saptandıktan sonra uygulaması yapılmıştır.

3.3.7. Değer ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine verdikleri değeri ortaya çıkarmak üzere TIMSS (2011) tarafından geliştirilen 4 maddeden oluşan, beşli Likert tipi ölçeğin maddeleri İngilizce dersine uyarlanmıştır. Çekirdek (2014) tarafından uygulanan ölçek, değer tek boyutta ölçüleceği üzerinden geliştirilmiştir.

3.3.8. Okul iklimi ölçeği

Ölçek, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak üzere 10 maddeden oluşan, beşli Likert tipi taslak olarak geliştirilmiştir. Maddelerin oluşturulmasında okul iklimi, okuldaki öğrencilerin kendilerini okulda nasıl hissettikleri ve okulun etkileşimli yaşamı olarak tanımlanmıştır (Welsh, 2000). Çekirdek (2014) tarafından taslak formun öncelikle üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği yapılmış. Kapsam geçerliği aşamasından sonra taslak ölçeğin yapı geçerliği (i) açımlayıcı faktör analizi ve (ii) doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Modelin uygunluğu saptandıktan sonra uygulaması yapılmıştır..

3.4. Veri Toplama Süreci

Yabancı dil kaygısı, motivasyon, tutum, ilgi, özgüven, özyeterlik, değer, okul iklimi ölçekleri ile kişisel bilgi formu, İç Anadolu Bölgesinde yer alan iki büyük şehirdeki iki devlet ve iki vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere, 2018-2019 eğitim öğretim yılının Bahar döneminde uygulanmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ve ilgili

ölçeklerin örneklemedeki öğrencilere, araştırmacı tarafından uygulanması yolu ile elde edilmiştir. Öğrencilere ölçekler hakkında ayrıntılı bilgi verilerek, gönüllü olarak örnekleme dahil olmak isteyenlere ölçekler dağıtılmış, ölçeği cevaplandırmaları için yaklaşık 25-35 dakika süre verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yabancı dil kaygısı, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Cao (2011) tarafından dört boyutlu olarak güncellenen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği'nin "Yabancı dilde konuşma kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve sınav kaygısı" alt boyutları üzerinden incelenmiştir. Veri analizi sürecinde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı puanlarından hareketle konuşma kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve sınav kaygısı alt boyutlarının her birine göre düşük kaygıya sahip öğrenciler ve yüksek kaygıya sahip öğrenciler olmak üzere iki ayrı grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken 8 maddeden oluşan ve en düşük 8, en yüksek 40 puanın alınabileceği konuşma kaygısı alt boyutuna göre, 8 ile 24 puan aralığındaki öğrenciler düşük gruba, 25 ile 40 puan aralığındaki öğrenciler yüksek gruba; 9 maddeden oluşan ve en düşük 9, en yüksek 45 puanın alınabileceği olumsuz değerlendirilme kaygısı alt boyutuna göre, 9 ile 27 puan aralığındaki öğrenciler düşük gruba, 28 ile 45 puan aralığındaki öğrenciler yüksek gruba; 5 maddeden oluşan ve en düşük 5, en yüksek 25 puanın alınabileceği sınav kaygısı alt boyutuna göre, 5 ile 15 puan aralığındaki öğrenciler düşük gruba, 16 ile 25 puan aralığındaki öğrenciler yüksek gruba dahil edilmiştir. Bununla birlikte "İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce özyeterliliği, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce dersine yönelik ilgi, İngilizce dersi motivasyonu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü" yordayıcı değişkenler olarak seçilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerle yapılan sınıflandırmanın doğruluk düzeyi ve değişkenlerin yabancı dil öğrenme kaygısını sınıflandırmadaki önem düzeyini ortaya koymak amacıyla yapay sinir ağı yöntemi kullanılmış, verilerin analizi SPSS (IBM, 2011) ile gerçekleştirilmiştir.

Yapay sinir ağları, "insan beyninin özelliklerinden olan öğrenme yolu ile yeni bilgiler türetebilme, yeni bilgiler oluşturabilme ve keşfedebilme gibi yetenekleri herhangi bir yardım almadan otomatik olarak gerçekleştirme amacı ile geliştirilen bilgisayar

sistemleri” olarak adlandırılmaktadır (Öztemel, 2012, 29). Eğitim uygulamalarında yapay sinir ağlarının kullanımı son yıllarda önemli bir artış göstermektedir (Atasayar, 2019; Çırak, 2012; Gonzalez ve DesJardins, 2002; Güneri ve Apaydın 2004; İbrahim ve Rusli, 2007; Tepehan, 2011; Toprak, 2017; Tosun, 2007; Yağcı, 2018; Yaraş, 2017; Yorgancı, 2018). Bu araştırmada veri analizi için yapay sinir ağı analizinin seçilmesinin temel nedenleri; analizin herhangi bir istatistiksel varsayıma ihtiyaç duymaması, eksik verilerle de başarılı sonuçlara ulaşabilmesi, verilerin kusurlu ya da çok boyutlu olduğu, doğrusal olmadığı ya da yüksek hata olasılığı taşıdığı durumlarda da başarılı sonuçlar vermesi (Çırak, 2012; Öztemel, 2012; Tepehan, 2011) olarak sıralanabilir. Bu özellikler uygulamayı regresyon temelli yöntemlere üstün kılarak araştırmalarda tercih sebebi yapabilecek önemli avantajlar olarak öne çıkmaktadır (Toprak ve Gelbal, 2020).

Yabancı dil öğrenme kaygısının yapay sinir ağı ile iki alt gruba sınıflanması amacıyla “Çok Katmanlı Algılayıcı” model kullanılmıştır. Birinci modelde yer alan bağımlı değişken yabancı dilde konuşma kaygısı düzeylerinden oluşan 2 alt grup (Düşük/Yüksek), ikinci modelde yer alan bağımlı değişken yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısı düzeylerinden oluşan 2 alt grup (Düşük/Yüksek) ve üçüncü modelde yer alan bağımlı değişken yabancı dilde sınav kaygısı düzeylerinden oluşan 2 alt grup (Düşük/Yüksek), bağımsız değişkenler ise sınıflamada kullanılan “İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce özyeterliliği, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce dersine yönelik ilgi, İngilizce dersi motivasyonu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü” değişkenlerinden oluşmaktadır.

Yapay sinir ağı analizlerinde aktivasyon fonksiyonu seçiminde gizli katmanda yer alan hücrelere Hiperbolik Tanjant Fonksiyonu, çıktı katmanında yer alan hücrelere ise Softmax Fonksiyonu uygulanmıştır. Analizlerdeki veri setinin %70’i eğitimde kullanılan örneklem, %30’u testte kullanılan örneklem olarak seçilmiştir. Yapay sinir ağı her analizde veriden yeni ve farklı bir eğitim (%70) ve test (%30) verisi seçimi yaptığı için veri analizinde 100 farklı yapay sinir ağı modeli kurulmuş ve 100 farklı modelde her bir değişkenin kaygıyı sınıflamadaki önem ortalaması hesaplanarak değişkenlerin önem sıralaması oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerin sırasına uygun olarak araştırma bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Model 1'e ilişkin bulgular

Araştırmada öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısını sınıflamak amacıyla kullanılan değişkenler ve bu değişkenlerin türü Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Yabancı Dilde Konuşma Kaygısını Sınıflamada Kullanılan Bağımlı Ve Bağımsız Değişkenler*

DEĞİŞKENLER			
Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişkenler	
Adı	Türü	Adı	Türü
Konuşma kaygısı	Kategorik değişken	İngilizce özgüveni	Sürekli değişken
		Okul iklimi	Sürekli değişken
		İngilizce dersine yönelik tutum	Sürekli değişken
		İngilizce özyeterliği	Sürekli değişken
		İngilizce dersine verilen değer	Sürekli değişken
		İngilizce dersine yönelik ilgi	Sürekli değişken
		İngilizce dersi motivasyonu	Sürekli değişken
		Anne eğitim durumu	Kategorik değişken
		• İlkokul ve altı	
		• Ortaokul	
		• Lise	
		• Lisans	
		• Lisansüstü	
		Baba eğitim durumu	Kategorik değişken
		• İlkokul ve altı	
		• Ortaokul	
		• Lise	
		• Lisans	
		• Lisansüstü	
		Aile gelir durumu	Kategorik değişken
		• 2000 TL'ye kadar	
		• 2001-4000 TL	
		• 4001-6000 TL	

Tablo 4.1. Devamı.

	• 6001 TL ve üstü	
Cinsiyet	• Kadın • Erkek	Kategorik değişken
Sınıf	• 1. Sınıf • 2. Sınıf • 3. Sınıf • 4. Sınıf	Kategorik değişken
Okul türü	• Resmi • Vakıf	Kategorik değişken

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmada yer alan bağımlı değişkenin yabancı dilde konuşma kaygısı düzeyi olduğu ve bu değişkenin düşük düzey ve yüksek düzey olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıflama yapma amacıyla kullanılan değişkenlerden “İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce özyeterliği, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce dersine yönelik ilgi, İngilizce dersi motivasyonu” değişkenlerinin sürekli değişken; “anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü” değişkenlerinin ise kategorik değişken olduğu görülmektedir.

Model 1’de elde edilen bulgulara göre yapay sinir ağı ile yapılan sınıflamanın doğruluğu ve sınıflamada kullanılan değişkenlerin önem sıralaması Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Yapay Sinir Ağı İle Yapılan Sınıflamanın Doğruluğu Ve Sınıflamada Kullanılan Değişkenlerin Önem Sıralaması

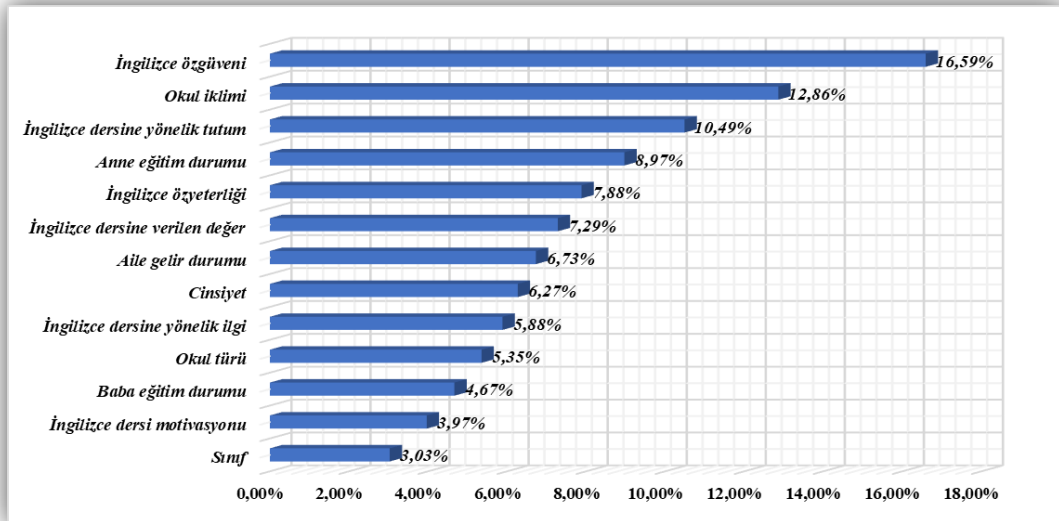
Sınıflama doğruluğu	Değişkenler
Eğitim örnekleme: %82,35	1. İngilizce özgüveni 2. Okul iklimi 3. İngilizce dersine yönelik tutum
Test örnekleme: %79,00	4. Anne eğitim durumu 5. İngilizce özyeterliği

Tablo 4.2. Devamı.

	6. İngilizce dersine verilen değer
	7. Aile gelir durumu
	8. Cinsiyet
Ortalama:	9. İngilizce dersine yönelik ilgi
%80,68	10. Okul türü
	11. Baba eğitim durumu
	12. İngilizce dersi motivasyonu
	13. Sınıf

Öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısını 2 alt gruba sınıflamada yapay sinir ağının performansını belirlemek amacıyla 100 farklı analiz yapılmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, yapay sinir ağı ile yapılan 100 analiz sonucunda, eğitim örnekleminde yer alan öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısını sınıflama performansı ortalaması %82,35, test örnekleminde yer alan öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısını sınıflama performansı ortalaması %79,00 olarak belirlenmiştir. Buna göre Model 1’de yöntemin sınıflama doğruluğu ortalaması %80,68 olarak ortaya çıkmıştır.

Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4. 1. Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları

Şekil 4.1’de görülen değişkenlerin önem sıralaması Model 1 için kurulan 100 farklı modeldeki yordama ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin yabancı

dilde konuşma kaygısını 2 alt gruba sınıflamada etkisi en yüksek olan değişkenin İngilizce özgüveni (%16,59) olduğu, bunu sırasıyla okul iklimi (%12,86), İngilizce dersine yönelik tutum (%10,49), anne eğitim durumu (%8,97), İngilizce özyeterliliği (%7,88), İngilizce dersine verilen değer (%7,29), aile gelir durumu (%6,73), cinsiyet (%6,27), İngilizce dersine yönelik ilgi (%5,88), okul türü (%5,35), baba eğitim durumu (%4,67), İngilizce dersine yönelik motivasyon (%3,97) ve sınıf (%3,03) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

4.2. Model 2'ye ilişkin bulgular

Öğrencilerin yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamak amacıyla kullanılan değişkenler ve bu değişkenlerin türü Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. *Yabancı Dilde Olumsuz Değerlendirilme Kaygısını Sınıflamada Kullanılan Bağımlı Ve Bağımsız Değişkenler*

DEĞİŞKENLER			
Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişkenler	
Adı	Türü	Adı	Türü
Konuşma kaygısı	Kategorik değişken	İngilizce özgüveni	Sürekli değişken
		Okul iklimi	Sürekli değişken
		İngilizce dersine yönelik tutum	Sürekli değişken
		İngilizce özyeterliliği	Sürekli değişken
		İngilizce dersine verilen değer	Sürekli değişken
		İngilizce dersine yönelik ilgi	Sürekli değişken
		İngilizce dersi motivasyonu	Sürekli değişken
		Anne eğitim durumu	Kategorik değişken
		• İlkokul ve altı	
		• Ortaokul	
		• Lise	
		• Lisans	
		• Lisansüstü	
		Baba eğitim durumu	Kategorik değişken
		• İlkokul ve altı	
		• Ortaokul	
		• Lise	
		• Lisans	
		• Lisansüstü	
		Aile gelir durumu	Kategorik değişken
		• 2000 TL'ye kadar	
		• 2001-4000 TL	
		• 4001-6000 TL	

Tablo 4.3. Devamı.

	• 6001 TL ve üstü	
Cinsiyet		Kategorik değişken
• Kadın		
• Erkek		
Sınıf		Kategorik değişken
• 1. Sınıf		
• 2. Sınıf		
• 3. Sınıf		
• 4. Sınıf		
Okul türü		Kategorik değişken
• Resmi		
• Vakıf		

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmada yer alan bağımlı değişkenin yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısı düzeyi olduğu ve bu değişkenin düşük düzey ve yüksek düzey olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıflama yapma amacıyla kullanılan değişkenlerden “İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce özyeterliliği, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce dersine yönelik ilgi, İngilizce dersi motivasyonu” değişkenlerinin sürekli değişken; “anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü” değişkenlerinin ise kategorik değişken olduğu görülmektedir.

Model 2’de elde edilen bulgulara göre yapay sinir ağı ile yapılan sınıflamanın doğruluğu ve sınıflamada kullanılan değişkenlerin önem sıralaması Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Yapay Sinir Ağı İle Yapılan Sınıflamanın Doğruluğu Ve Sınıflamada Kullanılan Değişkenlerin Önem Sıralaması

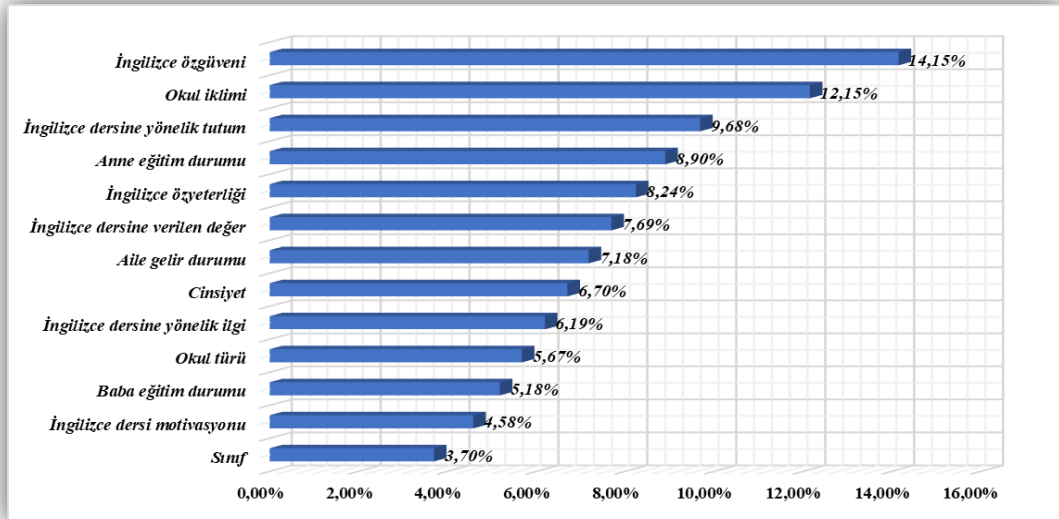
Sınıflama doğruluğu	Değişkenler
Eğitim örnekleme: %92,92	1. İngilizce özgüveni
Test örnekleme: %89,63	2. Okul iklimi
	3. İngilizce dersine yönelik tutum
	4. Anne eğitim durumu
	5. İngilizce özyeterliliği

Tablo 4.4. Devamı.

	6. İngilizce dersine verilen değer
	7. Aile gelir durumu
	8. Cinsiyet
Ortalama:	9. İngilizce dersine yönelik ilgi
%91,27	10. Okul türü
	11. Baba eğitim durumu
	12. İngilizce dersi motivasyonu
	13. Sınıf

Öğrencilerin yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısını 2 alt gruba sınıflamada yapay sinir ağının performansını belirlemek amacıyla 100 farklı analiz yapılmıştır. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, yapay sinir ağı ile yapılan 100 analiz sonucunda, eğitim örnekleminde yer alan öğrencilerin yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflama performansı ortalaması %92,92, test örnekleminde yer alan öğrencilerin yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflama performansı ortalaması %89,63 olarak belirlenmiştir. Buna göre yöntemin sınıflama doğruluğu ortalaması %91,27 olarak ortaya çıkmıştır.

Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4. 2. Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları

Şekil 4.2'de görülen değişkenlerin önem sıralaması Model 2 için kurulan 100 farklı modeldeki yordama ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin yabancı

dilde olumsuz değerlendirilme kaygısını 2 alt gruba sınıflamada etkisi en yüksek olan değişkenin İngilizce özgüveni (%14,15) olduğu, bunu sırasıyla okul iklimi (%12,15), İngilizce dersine yönelik tutum (%9,68), anne eğitim durumu (%8,90), İngilizce özyeterliği (%8,24), İngilizce dersine verilen değer (%7,69), aile gelir durumu (%7,18), cinsiyet (%6,70), İngilizce dersine yönelik ilgi (%6,19), okul türü (%5,67), baba eğitim durumu (%5,18), İngilizce dersine yönelik motivasyon (%4,58) ve sınıf (%3,70) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

4.3. Model 3'e ilişkin bulgular

Öğrencilerin yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamak amacıyla kullanılan değişkenler ve bu değişkenlerin türü Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5. *Yabancı Dilde Sınav Kaygısını Sınıflamak Kullanılan Bağımlı Ve Bağımsız Değişkenler*

DEĞİŞKENLER			
Bağımlı Değişken		Bağımsız Değişkenler	
Adı	Türü	Adı	Türü
Konuşma kaygısı - Düşük düzey - Yüksek düzey	Kategorik değişken	İngilizce özgüveni	Sürekli değişken
		Okul iklimi	Sürekli değişken
		İngilizce dersine yönelik tutum	Sürekli değişken
		İngilizce özyeterliği	Sürekli değişken
		İngilizce dersine verilen değer	Sürekli değişken
		İngilizce dersine yönelik ilgi	Sürekli değişken
		İngilizce dersi motivasyonu	Sürekli değişken
		Anne eğitim durumu	Kategorik değişken
		• İlkokul ve altı	
		• Ortaokul	
		• Lise	
		• Lisans	
		• Lisansüstü	
		Baba eğitim durumu	Kategorik değişken
		• İlkokul ve altı	
		• Ortaokul	
		• Lise	
		• Lisans	
		• Lisansüstü	
		Aile gelir durumu	Kategorik değişken
		• 2000 TL'ye kadar	
		• 2001-4000 TL	
		• 4001-6000 TL	

Tablo 4.5. Devamı.

	• 6001 TL ve üstü	
Cinsiyet		Kategorik değişken
• Kadın		
• Erkek		
Sınıf		Kategorik değişken
• 1. Sınıf		
• 2. Sınıf		
• 3. Sınıf		
• 4. Sınıf		
Okul türü		Kategorik değişken
• Resmi		
• Vakıf		

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmada yer alan bağımlı değişkenin yabancı dilde sınav kaygısı düzeyi olduğu ve bu değişkenin düşük düzey ve yüksek düzey olmak üzere iki alt gruba ayrıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıflama yapma amacıyla kullanılan değişkenlerden “İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, İngilizce özyeterliği, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce dersine yönelik ilgi, İngilizce dersi motivasyonu” değişkenlerinin sürekli değişken; “anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir durumu, cinsiyet, sınıf ve okul türü” değişkenlerinin ise kategorik değişken olduğu görülmektedir.

Model 3’te elde edilen bulgulara göre yapay sinir ağı ile yapılan sınıflamanın doğruluğu ve sınıflamada kullanılan değişkenlerin önem sıralaması Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Yapay Sinir Ağı İle Yapılan Sınıflamanın Doğruluğu Ve Sınıflamada Kullanılan Değişkenlerin Önem Sıralaması

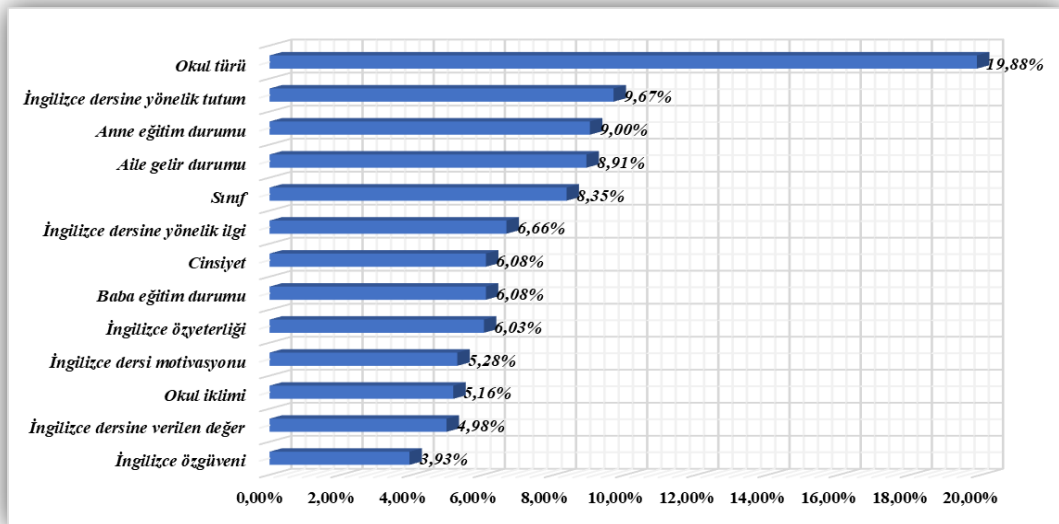
Sınıflama doğruluğu	Değişkenler
Eğitim örnekleme: %83,94	1. İngilizce özgüveni 2. Okul iklimi 3. İngilizce dersine yönelik tutum 4. Anne eğitim durumu
Test örnekleme: %81,57	5. İngilizce özyeterliği 6. İngilizce dersine verilen değer 7. Aile gelir durumu

Tablo 4.6. Devamı.

	8. Cinsiyet
	9. İngilizce dersine yönelik ilgi
Ortalama:	10. Okul türü
%82,75	11. Baba eğitim durumu
	12. İngilizce dersi motivasyonu
	13. Sınıf

Öğrencilerin yabancı dilde sınav kaygısını 2 alt gruba sınıflamada yapay sinir ağının performansını belirlemek amacıyla 100 farklı analiz yapılmıştır. Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, yapay sinir ağı ile yapılan 100 analiz sonucunda, eğitim örnekleminde yer alan öğrencilerin yabancı dilde sınav kaygısını sınıflama performansı ortalaması %83,94, test örnekleminde yer alan öğrencilerin yabancı dilde sınav kaygısını sınıflama performansı ortalaması %81,57 olarak belirlenmiştir. Buna göre yöntemin sınıflama doğruluğu ortalaması %82,75 olarak ortaya çıkmıştır.

Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları Şekil 4.3’te verilmiştir.



Şekil 4. 3. Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamaları

Şekil 4.3’te görülen değişkenlerin önem sıralaması kurulan 100 farklı modeldeki yordama ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin yabancı dilde sınav kaygısını 2 alt gruba sınıflamada etkisi en yüksek olan değişkenin okul türü (%19,88) olduğu, bunu

sırasıyla İngilizce dersine yönelik tutum (%9,67), anne eğitim durumu (%9,00), aile gelir durumu (%8,91), sınıf (%8,35), İngilizce dersine yönelik ilgi (%6,66), cinsiyet (%6,08), baba eğitim durumu (%6,08), İngilizce özyeterliliği (%6,03), İngilizce dersine yönelik motivasyon (%5,28), okul iklimi (%5,16), İngilizce dersine verilen değer (%4,98) ve İngilizce özgüveni (%3,93) değişkenlerinin izlediği görülmüştür.



BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinde yabancı dil kaygısının sınıflanması amacıyla yapay sinir ağları ile oluşturulan çok katmanlı algılayıcı model kullanılmıştır. Araştırmada, yabancı dil konuşma kaygısı boyutunda ortalama %80,68, yabancı dilde olumsuz değerlendirilme boyutunda ortalama %91,27, yabancı dil sınav kaygısı boyutunda ortalama %82,75 düzeyinde doğru sınıflandırma yapılmıştır. Yabancı dil kaygısının alt boyutlarını sınıflandırmada etkili olan değişkenler incelendiğinde; “yabancı dil konuşma kaygısı” alt boyutunu sınıflandırmada önem sırasına göre en etkili değişkenin İngilizce özgüveni (%16,79), etkisi en düşük değişkenin sınıf (%3,03); “yabancı dilde olumsuz değerlendirilme” alt boyutunu sınıflandırmada en etkili değişkenin İngilizce özgüveni (%14,15), etkisi en düşük değişkenin sınıf (%3,70); ve “yabancı dilde sınav kaygısı” alt boyutunu sınıflandırmada en etkili değişkenin okul türü (%19,88), etkisi en düşük değişkenin ise İngilizce özgüveni (%3,93) olduğu görülmüştür. Yabancı dilde konuşma kaygısını ve yabancı dilde olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflandırma amacıyla yapılan kullanılan değişkenlerin sınıflandırmadaki önem sırası “İngilizce özgüveni, okul iklimi, İngilizce dersine yönelik tutum, anne eğitim durumu, İngilizce öz yeterliği, İngilizce dersine verilen değer, aile gelir durumu, cinsiyet, İngilizce dersine yönelik ilgi, okul türü, baba eğitim durumu, İngilizce dersi motivasyonu, sınıf” şeklinde oluşmuştur. Yabancı dilde sınav kaygısını sınıflandırma amacıyla kullanılan değişkenlerin sınıflandırmadaki önem sırası “okul türü, İngilizce dersine yönelik tutum, anne eğitim durumu, aile gelir durumu, sınıf, İngilizce dersine yönelik ilgi, cinsiyet, baba eğitim durumu, İngilizce öz yeterliği, İngilizce dersi motivasyonu, okul iklimi, İngilizce dersine verilen değer, İngilizce özgüveni” şeklinde oluşmuştur.

Araştırma kapsamında ele alınan ve yukarıda belirtilen değişkenlerden üniversite öğrencilerinde yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada

en etkili değişkenin %16,79'luk oranla "İngilizce özgüveni" olduğu belirlenmiştir. Alanyazında İngilizce özgüveni ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış; ancak yapılan bir araştırmada öğrencilerin özgüvenlerinin düşmesinin kaygılarının artmasına neden olduğu; çünkü özgüvenleri düşük olan öğrencilerin, derse katıldıklarında, hata yaptıklarında öğretmen ve sınıf arkadaşlarının tepkilerinden korktukları saptanmıştır. Bu nedenle de bu öğrenciler sınıfta yapılan aktivitelere katılmak istememektedirler. Kaygılı oldukları için aktivitelere katılmayan, öğretmenin sorduğu soruları cevaplamayan öğrencilerin başarıları da düşük olmaktadır (Çelebi, 2009). Alanyazında ayrıca öğrencilerin özgüvenlerinin düşük veya çok yüksek olmasının olumsuz sonuçlarından bahsedilmiştir. Özgüvenleri düşük olan öğrenciler kendi yeteneklerinin farkında olmayıp başarılı olamayacaklarını düşünürlerken; özgüvenleri çok yüksek olan öğrenciler derslerin kolay olduğunu düşünüp çalışmayarak başarısız olabilirler (Çelebi, 2009; Kurtuldu, 2007). MacIntyre, Noels ve Clément (1997) de öğrencilerin kaygıları arttıkça, yeteneklerini küümsediklerini, bu nedenle özgüven ve özyeterliklerinin düştüğünü belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin kaygıları yüksek olduğunda, hata yapmaktan korktukları, dikkatlerini derse veremedikleri, yeteneklerini kullanamadıkları için motivasyon, özgüven ve özyeterliklerinin düşük olacağı görüşü; özgüvenin sınıflamadaki önem sırası ile ortaya koyulmuş, özgüven yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada etkisi en yüksek değişken olarak belirlenmiştir. Buna karşın İngilizce özgüveninin yabancı dil sınav kaygısını sınıflamada önemi en düşük değişken olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Öner (1990), yüksek sınav kaygılı bireylerin öz kavramlarının olumsuz, özgüvenlerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin okul iklimi algısının yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada etkisi en yüksek ikinci değişken olduğu görölmüştür. Zamanlarının çoğunu okulda geçiren öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olması, güven, adalet, saygı içinde olan bir ortamda öğrenim görmeleri önemlidir (Perkins-Gough, 2008). Alanyazın incelendiğinde, okul iklimi algıları ile ilgili yapılan araştırmaların öğretmenlerin ve yöneticilerin okul iklimi algıları üzerine yoğunlaştığı görölmektedir. Özdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan'ın da (2010) öğrencilerin okul iklimi algıları üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin okul iklimi algıları olumlu bulunmuştur. Okul olanaklarının yeterli olmasının, öğrencilerin akademik programdan memnun olmalarının,

okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencileri desteklemelerinin öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olmasını sağladığı düşünülmektedir. Okul paydaşları içinde öğrencilerin sürekli iletişim içinde oldukları kişi öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerin davranışlarını, duyuşsal özelliklerini ve başarılarını etkilediği için öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri oldukça önemlidir (Yörükoğlu, 1986). Alanyazında yapılan araştırmalar da olumlu okul ikliminin öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Özdemir vd., 2010; Tubbs ve Garner, 2008). Okul paydaşlarından öğretmen, öğrencilerin başarılarını sağlamada oldukça etkilidir (Darling-Hammond, 1997; Kaplan ve Owings, 2002). Bu nedenle, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu olması, öğrencilerin derste anlamadıkları yerleri öğretmenlerine rahatça sorabilmeleri, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerine okul dışında da katkı sağlamaları öğrencilerin kaygı düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğrenci davranışları da okul iklimi üzerinde oldukça etkilidir (Creemers ve Reezigt, 1999). Okuldaki öğrenciler arasındaki arkadaşlık bağlarının olumlu olması, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine önem vermeleri okul ikliminin olumlu olmasını sağlayabilmektedir. Olumlu okul ikliminde hem yöneticiler hem de öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimlerine önem verdiği, onları destekledikleri için öğrencilerin başarıları da yüksek olmaktadır (Özdemir vd., 2010). Bu nedenle olumlu okul ikliminin, öğrencilerin İngilizce derslerinde eleştirilmekten korkmadan düşüncelerini ifade edebilmelerini, anlamadıkları yerleri rahatça sorabilmelerini sağlayarak yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygı düzeylerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada diğer yordayıcı değişkenlere göre daha yüksek öneme sahip olduğu ve üçüncü sırada yer aldığı, aynı şekilde yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada da ikinci en yüksek öneme sahip değişken olarak görülmektedir. Alanyazında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olması halinde, yabancı dil öğrenme kaygılarının düşeceği ve başarılarının artacağını ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Çolak, 2008; Rifai, 2010; Pineda, 2011; Yanar, 2008). Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum yüksek olduğunda öğrencilerin öğretmenin anlattıklarını dinledikleri, derse katıldıkları, İngilizce öğrenmeye istekli oldukları, sınıftaki aktiviteleri yaparken azimli ve dikkatli oldukları, amaçlarına ulaşmak için

fırsatları yakalamaya çalıştıkları düşünülmektedir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içinde olan, dil öğrenmekten zevk alan öğrencilerin ilgi, özgüven ve özyeterliklerinin de yüksek olabileceğinden hareketle İngilizceye yönelik tutumun sınıflamada etkili bir değişken olması beklenen bir durumdur. Alanlarında iyi olabilmek, iyi bir işe girebilmek için İngilizce bilmenin öneminin farkında olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum gösterecekleri düşünülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce derslerine karşı olan ilgilerinin, tutumlarını etkilediği görülmektedir (Çelebi, 2009). Bu nedenle İngilizce öğrenmeyi seven, gelecekte İngilizceyi kullanabilecekleri bir işte çalışmak isteyen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum gösterecekleri söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum göstermelerinde, öğrenme ortamının ve öğretmenlerin etkisi de büyüktür. Çelebi (2009) çalışmasında, öğretmenin İngilizce öğretirken günlük yaşamdaki örneklerden yararlanmasının, öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri kelime ve yapıları öğretmesinin, diyaloglarla, şarkılarla İngilizce öğretmesinin, çeviri yaptırmasının öğrencilerin tutumlarını pozitif yönde etkilediğine değinmektedir. Öğrenciler aynı aktiviteleri yapmaktan, bireysel çalışmaktan, sözlük çalışmaları yapmaktan ise sıkılmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin eğlenceli ve demokratik bir sınıf ve okul ortamında öğrenim görmelerinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum içinde olan öğrenciler, çeşitli aktiviteleri zevkle yaptıkları için bu öğrencilerin başarılarının da yüksek olacağı düşünülebilir. Bu çalışmada da İngilizceye yönelik tutumun yabancı dil öğrenme kaygısını sınıflamada önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada diğer yordayıcı değişkenlere göre daha yüksek öneme sahip olduğu ve dördüncü sırada yer aldığı, aynı şekilde yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada da üçüncü en yüksek öneme sahip değişken olarak görülmektedir. Alanyazında sadece anne eğitiminin yabancı dil kaygısını sınıflamada kullanılan bir değişken olduğuna dair bir çalışma bulunmamakla birlikte; anne ve baba eğitim durumlarına göre yabancı dil kaygısının farklılaşması üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur. Pan ve Akay (2015) anne-baba eğitim düzeylerinin yabancı dil sınav kaygısını etkilediğini, baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin daha fazla kaygılı olduklarını

rapor etmiştir. Anne eğitim durumunun düşük olduğu bireylerde, annenin yansıması olarak genel özgüven eksikliğinin fazla olması, bireylerin yabancılar karşısında da güvensiz ve kaygılı hissetmesine yol açabilir. Bunun yanında öğrencilerin yabancı dili pratiğe dökebildikleri yerin ev ortamı olduğu düşünüldüğünde, eğer anne eğitim seviyesi bunun için yeterli değil ise öğrenci öğrenmiş olduğu dili hayata dökemez ve gerçek hayatta yüz yüze kaldığında yüksek kaygı yaşaması beklenen bir durumdur.

Bir diğer değişken olan İngilizce özyeterlik düzeyi yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada dördüncü sırada önem düzeyine sahip olduğu belirlenirken, yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada dokuzuncu sırada önem düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Özyeterlik, bireyin nasıl düşündüğünü, hissettiğini, davrandığını ve kendi motivasyonunu nasıl sağladığını etkilemektedir. Bu nedenle özyeterlikleri düşük olan öğrenciler kendilerine bir görev verildiğinde kendi eksikliklerini, karşılaştıkları engelleri düşünür, yeteneklerini küçümser ve kolayca vazgeçerler. Özyeterlikleri yüksek olan öğrenciler ise kendilerine güvenir, çaba harcar ve başarılı olurlar (Bandura, 1993; Akt. Dörnyei, 1998). Zhao'nun (2012) yaptığı araştırmanın sonucu, bu çalışmada “özyeterliğin önemli bir yordayıcı olduğu” bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmada, öğrencilerin özyeterlikleri yeterince yüksek olmadığı için zorluklarla karşılaştıklarında mücadele etmedikleri ve başarısız oldukları düşünülmektedir. Öğrenciler İngilizceyi akıcı konuşamadıklarını, kelimeleri doğru telaffuz edemediklerini, dilbilgisini doğru kullanamadıklarını düşündükleri için özyeterlikleri düşmekte, konuşma kaygıları artmaktadır (Kitano, 2001). Konuşma kaygısı yaşadığından dolayı İngilizce konuşmak istemeyen, derslere katılmayan öğrencilerin başarıları da düşmektedir (Batumlu ve Erden, 2007; Liu, 2006). Price (1991) çalışmasında, kaygılı öğrencilerin yabancı dil yeteneğine sahip olmadıklarını düşündüklerini, bu nedenle kendilerine güvenmediklerini ve gösterdikleri performanstan memnun olmadıklarını vurgulamaktadır. Özgüveni ve öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler, sorumluluk almaktan kaçmazlar, zorluklarla, başarısızlıklarla karşılaştıklarında kolayca pes etmezler, kaygı yaşamazlar (Bandura, 1994; Kurtuldu, 2007; Pajares, 1996). Öğrencilerin bu özellikleri başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Alanyazında yer alan araştırmaların çoğu da özgüven ve öz-yeterliğin başarıyı olumlu yönde etkileyerek kaygıyı azalttığını vurgulamaktadır (Gardner, Tremblay ve Masgoret, 1997; Hsieh, 2008; Weiser ve Riggio, 2010; White ve Bowers,

2008). İngilizce dersleri düşünüldüğünde de öğrencilerin derste yapılan aktivitelere gönüllü olarak katılmalarının, İngilizce konuşurken kendilerine güvenmelerinin, sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalışmalarının ve zor olan konular ya da kurallarla karşılaştıklarında kaygılanmamalarının öğrencilerin İngilizce başarılarını pozitif yönde etkileyeceği söylenebilir. İngilizce özyeterliliğine ilişkin alanyazında yer alan çalışmalar ve bu araştırmada özyeterliliğin yabancı dil kaygısının sınıflanmasında ortaya koyulan öneminden hareketle öğrenciler öğrenme kaygısı yaşadıklarında öğretmenlerin ve ailelerin onları cesaretlendirmelerinin, öğrencilere cevaplayabilecekleri sorular sorarak başarabileceklerine inanmalarını sağlamalarının, yeteneklerinin farkında olmalarını sağlamalarının öğrencilerin özyeterliliklerini olumlu yönde etkileyeceğini ve kaygıyı azaltacağını söylemek mümkündür.

Bir diğer değişken olan aile gelir durumunun yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada yedinci sırada önem düzeyine sahip olduğu belirlenirken, yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada dördüncü sırada önem düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında aile gelir durumunun yabancı dil kaygısını sınıflamada etkili olup olmadığı hakkında herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte yabancı dil kaygısı düşük ve yüksek öğrencileri sınıflamada aile gelir düzeyinin önemli bir değişken olması beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin cinsiyetleri yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada sekizinci sırada önem düzeyine sahip olduğu ve yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada yedinci sırada önem düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Alanyazın dikkate alındığında, yabancı dil öğrenen bireylerin kaygı düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu belirtilebilir. Aydın ve Takkaç'ın (2007) araştırmasında, 114 öğrenciye 22 maddeden oluşan sınav kaygı ölçeği uygulanmış, toplanan veri, istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet ile sınav kaygısı arasında, sınav kaygısının sebep olduğu güvensizlik, rahatsızlık ve olumsuz isteklendirme dışında anlamlı bir bağıntı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Sınav kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar dikkate alındığında, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek oranda kaygılı olduklarını görülmektedir (Daly, Kreiser & Rogharr, 1994; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1997). Son olarak, Berger ve Shechter'in (1996) çalışmasında "kız öğrencilerin, kaygı ve rahatsızlık durumlarında, erkek öğrencilere kıyasla daha savunmasız oldukları bulgulanmıştır. Berger ve Shechter (1996)

kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin kaygı ile mücadele etme yolları açısından farklı davranışlar sergilediklerini belirtmiş ve kız öğrencilerin kaygı ve rahatsızlık durumlarında erkek öğrencilere kıyasla daha savunmasız kaldıklarını vurgulamıştır. Alanyazında cinsiyete göre yabancı dil kaygısı konusunda farklılaşmalar gözlenirken, bu araştırmada cinsiyete yabancı dil kaygısını sınıflamada etkisi düşük bir değişken olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin alanlarındaki dersleri takip edip başarılı olabilmeleri, çeşitli alanlarda yapılan çalışmaları takip edip kendilerini geliştirebilmeleri, gelecekte iyi bir iş girebilmeleri, günlük yaşamlarını kolaylaştırabilmeleri için İngilizce öğrenmeye önem verdikleri düşünülebilir. Bradford (2007) da çalışmasında, öğrencilerin çoğunun İngilizceyi gelecekte kendilerine yarar sağlayacağını düşündükleri için öğrendiklerini vurgulamaktadır. Öğrenciler iş ortamında, İngilizceyi iyi bilenlerin daha üst konumlara geldiklerinin farkındadırlar. Bu nedenle, gelecekte yüksek gelirli işe girebilmek için İngilizce öğrenmeye değer vermektedirler. Krapp (1999) ilgileri yüksek olan öğrencilerin, derslerde anlatılanları öğrenmeye istekli olduklarını, ilgi duydukları konularda araştırmalar yapmayı sevdiklerini belirtmektedir. Bu öğrencilerin, dikkatlerini öğretmenin anlattıklarına verdikleri için diğer öğrencilere göre daha kolay ve hızlı öğrendiklerini vurgulamaktadır. Kurumehmetoğlu (2008) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin, ilkokul ve lise öğrencilerinin İngilizce ilgilerini düşük bulduklarını belirtmektedir. Alanyazında görüldüğü üzere İngilizce öğrenmeye yönelik ilgi araştırmacılar tarafından ele alınarak incelenmiş, bu araştırmada da ilginin yabancı dil kaygısını sınıflamadaki önemi ortaya koyulmuştur. Bulgular doğrultusunda ilginin yabancı dil öğrenmeyi desteklediği, bunun yanında yabancı dile yönelik kaygıyı da azaltacağı vurgulanabilir. Bu araştırmada yabancı dil öğrenme kaygısında ilginin önemi alanyazında elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Özellikle yabancı dilde sınav kaygısının sınıflanmasında yabancı dile yönelik ilgi önemli bir yordayıcı olarak belirlenmiştir.

Bir diğer değişken olan okul türü yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada onuncu sırada önem düzeyine sahip olduğu belirlenirken, yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada birinci sırada önem düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında okul türünün yabancı dil kaygısını sınıflamada etkili olup olmadığı hakkında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırma bulgularından hareketle

resmi ve vakıf üniversiteleri öğrencilerinin yabancı dil sınav kaygısını sınıflamada en etkili değişkenin okul türü olduğu belirlenmiştir. Bu durum üniversite öğrencilerinde yabancı dilde sınav kaygısı hakkında yapılacak yeni çalışmaların okul türü bağlamında ele alınabileceğini göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, motivasyonun yabancı dil başarısını pozitif yönde etkilediğine dair çalışmalara rastlanmaktadır (Chang, 2010; Hsieh, 2008; Huffman, 2010; Kirova, Petkovska ve Koceva, 2012; Oroujlou ve Vahedi, 2011; Pineda, 2011; Rifai, 2010). Alanyazındaki araştırmalarda, öğrenciler motivasyonları yüksek olduğunda, öğrenmeye karşı istekli oldukları, azimle çalıştıkları, araştırmalar yapmaktan zevk aldıkları ve kendilerine verilen görev ve sorumlulukları zamanında yerine getirdikleri için başarılarının olumlu yönde etkilendiğine değinilmektedir (Demir, 2011; Pineda, 2011). Bu nedenle, motivasyonları yüksek olan öğrencilerin İngilizce derslerinde dikkatlerini derse vermelerinin, öğrenmeye, derse katılmaya istekli olmalarının, öğrendiklerinden daha fazlasını öğrenmek istemelerinin, öğrendiklerini okul dışında da kullanmaya çalışmalarının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Başarı ve başarısızlığın kendi kontrollerinde olduğunu düşünen öğrenciler daha yüksek motivasyon gösterirken başarının kontrol edilemez olduğunu, başarısızlığın kalıcı olduğunu savunanların motivasyonları düşüktür (Weiner, 1979; Akt. Hsieh, 2008). Bu nedenle, anlatılan konunun kendileri için ne kadar önemli olduğunun, onu en iyi şekilde öğrenebileceğinin farkında olan öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olacağını ve bu öğrencilerin başarılı olacaklarını söylemek mümkündür. Bu çalışmada ise alanyazında elde edilen bulgulardan farklı olarak, yabancı dil kaygısının sınıflanmasında motivasyonun diğer değişkenlere göre düşük düzey bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer değişken olan sınıf düzeyi yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısını sınıflamada son sırada önem düzeyine sahip olduğu belirlenirken, yabancı dilde sınav kaygısını sınıflamada beşinci sırada önem düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde çok fazla çalışmaya yer verilmemiş olması ile Aydın (2013) sınıf düzeyi ve kaygı ilişkisinde daha üst sınıfta okumakta olan öğrencilerin daha kaygılı oldukları yönünde araştırma bulgusunu paylaşmıştır. Ancak, Hismanoğlu (2013), Aydın ve diğerleri (2006) sınıf düzeyi kaygı ilişkisini incelediğinde üniversite son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha düşük kaygılı olduklarını belirlemiştir.

Bailey ve arkadaşları (2000), üniversite birinci ve son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre en düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve yapılan tartışmalar neticesinde geliştirilen öneriler sırasıyla sunulmuştur.

5.2. Sonuç ve öneriler

Bu çalışma, yabancı dil kaygı düzeyleri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerini sınıflamada hangi değişkenin ne düzeyde etkisi olduğunu inceleyen ve bu yönüyle alanyazına önemli katkılar sağladığı düşünülen bir çalışmadır. Öyle ki; yabancı dil kaygısı konusunda yapılacak çalışmalarda, değişkenlerin seçimi konusunda araştırmacılara ışık tutacağına inanılmaktadır. Üniversite öğrencileri arasında yabancı dil kaygısı oluşmasını önlemeye yönelik programların hazırlık sürecinde, araştırmadan elde edilen bulguların önemli bir bilimsel bilgi kaynağı olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, yabancı dil kaygısı ile ilişkili olduğu düşünülen yalnızca on üç farklı değişkenin ele alınmasıdır. Ancak şüphesiz ki yabancı dil kaygısını etkileyen daha birçok değişken olabilir. Bu bağlamda yabancı dil kaygısını sınıflamada farklı değişkenlerin ele alındığı yeni çalışmalar planlanabilir.

Araştırmadaki bir diğer sınırlılık, çalışmanın gerçekleştirildiği örneklem büyüklüğüdür. 1121 kişilik bir üniversite öğrencisi örneklemi yeterli ve kabul edilebilir olmakla birlikte; gelecekte yapılacak çalışmalarda örneklem büyüklüğünün artırılması, farklı şehirlerden de öğrencilerin katılımının sağlanması bulguların geçerliğini daha da artıracaktır. Bu nedenle benzer bir çalışma farklı şehirlerin de yer aldığı daha büyük örneklemeler üzerinde yürütülebilir.

Araştırmadan elde edilen en dikkat çekici bulgu yabancı dil kaygısında “İngilizce özgüveni”nin etkisine yöneliktir. Yabancı dil kaygısını sınıflamada “İngilizce özgüveni”nin yabancı dilde konuşma kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı alt boyutlarında en etkili değişken olduğu görülmüştür. Dolayısıyla özgüven düzeyinin artması kaygının azalmasında oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu bulgudan hareketle, İngilizce dersi öğretim programının öğeleri (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri,

değerlendirme) öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmelidir. Bu doğrultuda hazırlanan öğretim programını uygulayan bir sınıf ile mevcut öğretim programını uygulayan sınıf arasında deneysel araştırma yapılarak duyuşsal özelliklerin uygulamada öğrencilerin başarısını ne kadar etkilediği tespit edilebilir.

Yabancı dilde sınav kaygısı alt boyutunda en etkili değişkenler “okul türü”dür. Bu noktada öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olmasında, okul paydaşları arasındaki iletişim önemlidir. Bu nedenle, üniversite yöneticileri, akademisyenler ve sınıf temsilcileri arasında düzenli aralıklarla toplantılar yapıp okul paydaşlarının birbirlerinden beklentileri açıklanabilir, mevcut sorunlar çözülmeye çalışılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile sınıf yönetimi ve okul iklimi algılarının İngilizce öğrenimlerini nasıl etkilediği hakkında bilgilendirilmelidir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarında ve öğretmenlere düzenlenen seminerlerde bu faktörlerin İngilizce başarısına etkisinden bahsedilebilir.

Araştırmada yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme korkusunu sınıflamada etkisi en düşük değişkenin “sınıf” ve “İngilizce dersi motivasyonu” olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, araştırma, problem çözme, öğrendiklerini kullanma, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme gerektiren proje çalışmalarıyla öğrencilerin özyeterlik ve motivasyonlarının artması sağlanabilir.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları değerlendirilirken öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının yanında duyuşsal giriş davranışları da dikkate alınmalıdır. Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenimini etkileyen faktörlerden duyuşsal özellikler üzerinde durulmuştur. İngilizce öğrenimini etkilediği düşünülen diğer faktörler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenebilir. Böylece, diğer faktörlerin öğrencilerin İngilizce başarılarına etkisi tespit edilmiş olur. Yeni araştırmalar ile öğrencilerin İngilizce kaygılarının nedenleri ve İngilizce kaygılarının azaltılmasına ilişkin daha fazla akademik çalışma yapılabilir.

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarına yönelik yapılan çalışmalar az olduğu için öğrencilerin, İngilizce özyeterlik algılarının nasıl geliştirilebileceğine ve öğretmenlerin,

öğrencilerin özyeterliliklerini etkilemelerindeki önemine ilişkin daha fazla çalışma yapılabilir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf yönetimi ve okul iklimi algılarıyla ve bu değişkenlerin İngilizce öğrenimine etkisiyle ilgili daha fazla akademik çalışma yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dilde konuşma kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Değişkenlerin sınıflamadaki önem sıralamasının aynı olmasından hareketle olumsuz değerlendirilme kaygısının azaltılması durumunda öğrencilerde konuşma kaygısının da azalacağı düşünülebilir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin konuşma becerilerinin artacağı aktivitelere öncelik verilerek, konuşmaya yönelik eğitimlerde ve eğitim programlarında olumsuz değerlendirilmeyi sağlayacak etkenler ortadan kaldırılabilir. Eğitim programlarında olumsuz değerlendirilme kaygısını azaltacak etkinliklere yer verilebilir. Yine bu kapsamda öğretmenler öğrencilerdeki kaygıyı azaltma konusunda hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology* 94(3), 545–561.
- Akman, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpur, U. (2005). Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alzwarı, H., Pour-Mohammadi, M., Abidin, M. J. Z. (2012). Efl students' attitudes towards learning English language: the case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8 (2), 119-134.
- Anning, A. (1998). Teachers' theories about children's learning. Calderhead, J. (Ed.), *Teachers' professional development*. Lewes: Falmer Press.
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English among middle-school students in English language program in Satri Si School, Bangkok. *International Journal of Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- Asgari, M. (2011). Teacher's using current issues of interest on students vocabulary learning. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(9), 1901-1907.
- Atasayar, A. (2019). İlköğretim LGS fen bilimleri başarısının yapay sinir ağları ile tahmin edilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Atchley, D. (2009). Interventions, perceptions of accommodations, and motivating impacting the achievement and successful mainstreaming transition of English

language learners (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3390645).

Ateş, A. (2005). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin ortaöğretim hazırlık İngilizce'ye ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkililiği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Avcı, Ö. (2008). An experimental study on reducing language anxiety in speaking classes through rational-emotive behavioural techniques with reference to emotional intelligence (Unpublished master's thesis). Karadeniz Technical University, Trabzon.

Awan, R-N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 33-40.

Aydemir, Ö. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Aydın, B. (1999). A Study of the sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes (Unpublished doctoral dissertation). Anadolu University Eskişehir.

Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu.

Aydın, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *e-international journal of educational research*, 4(1), 63-81.

Aydın, S., ve Takkaç, M. (2007). The relationship between gender and test anxiety among ESL learners. *Journal of Graduate School of Social Sciences of Ataturk University*, 9(1), 259-266.

Aydın, S., Yavuz, F. ve Yeşilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 145-160.

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J. ve Daley, C.E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.
- Balcı, A. (2007). Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem.
- Balemir, S. H. (2009). The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.
- Baloğlu, E. (2011). Senior students' self-efficacy beliefs about using ESP in their prospective careers (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81) New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Başoğlu, S. T. (2007). Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Batumlu, Z. D. (2006). YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Batumlu, Z. D., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Berger, R., and Shechter, Y. (1996), Guidelines for choosing an "intervention package" for working with adolescent girls in distress. *Adolescence*, 31 (123), 709-719.
- Bergin, D.A., (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist* 34(2), 87-98.
- Binbaşoğlu, C. (1991). Öğrenme Psikolojisi, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boydak, A. (2008). Öğrenme stilleri. (2. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bradford, A. (2007). Motivational orientations in under-researched FLL contexts: Finding from Indonesia. *RELC Journal*, 38(302). doi: 10.1177/0033688207085849.
- Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Cao, Quing. (2011). “The Language of Soft Power: Mediating Socio-Political Meanings in the Chinese Media”. *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies*, 25(1)
- Celep C. (2001). Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler. Ankara: Anı.
- Chambers, G. (1994). A Snapshot in Motivation at 10+, 13+ and 16+. *Language Learning Journal*, 9: 14-18.
- Chang, W. Y. (2010). Taiwanese elementary students’ motivation and attitudes toward learning English in English Village Program in Kaohsiung County (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No. 3437606).

- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chen, T. Y., & Chang, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.
- Clark, A. & Trafford, J. (1996). Return to gender: boys' and girls' attitudes and achievements, *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Clément, R., Gardner, R. C., ve Smyth, P. C. (1977). Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123-133.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74(8), 45-48.
- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg, (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 107-135). London: Falmer.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çavuşoğlu, D. (2008). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çekirdek, G. (2014). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi / Analysing some factors affecting preparatory class students' English achievement (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Çelebi, S. (2009). Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova University, Adana
- Çelik, V. (2002). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2005). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel.
- Çırak, G. (2012). Yükseköğretimde öğrenci başarılarının sınıflandırılmasında yapay sinir ağları ve lojistik regresyon yöntemlerinin kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çolak, A. (2008). Attitudes, motivation and study habits of English language learners: The case of Başkent University second-year students (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Dalkılıç, N. (2001). An investigation into the role of anxiety in second language learning. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Daly, J. A., Kreiser, P. O., and Rogharr, L. A. (1994), Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth-grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
- Darling-Hammond, L. (1997). The quality of teaching matters most. *Journal of Staff Development*, 18(1), 38-41.
- Dewaele, J.-M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355–365.

- Deci, E. L. & Ryan. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ç. (1998). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58.4, 911-960.
- Dilts, Robert (1998). Motivation. <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>
- Dindar, M. M. (2008). Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dorde, K. (2008). TIMSS 2003: Relating dimensions of mathematics attitude to mathematics achievement. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 40(2), 327-346.
- Donley, P. M. (1997). The foreign language anxieties and anxiety management strategies of students taking Spanish at a community college (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Ellis, R. (1994). *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emeksiz, B. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme (motivasyon) ölçümü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Emeksiz, B. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme (motivasyon) ölçümü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 93-114.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. ve Hyun, H. (2015). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.
- Frantzen, D. & Magnan S. S. (2005). Anxiety and the true-beginner false-beginner dynamic in beginning French and Spanish classes. *Foreign Language Annals*, 38, 171-190.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972)., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (Rowley, MA, Newbury House).

- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gonzalez, J. M. B. ve DesJardins, S. L. (2002). Artificial neural networks: A new approach to predicting application behavior. *Research In Higher Education*, 43(2), 235-258.
- Gordon, T. (2007). Etkili öğretmenlik eğitimi. İstanbul: Sistem.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Griffin, M. L. (2001). Use of force by detention officers. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Gülsün, R. (1997). An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güneri, N. ve Apaydın, A. (2004). Öğrenci başarılarının sınıflandırılmasında lojistik regresyon analizi ve sinir ağları yaklaşımı. *GÜ Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 170-188.
- Gürel, H. (1986). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. Harlow: Pearson Longman.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating academically unmotivated: A critical issue for 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp.89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hismanoğlu, M. (2013). Foreign language anxiety of English language teacher candidates: a sample from Turkey. *Procedia Social and Behavioral Science*, 93, 930-937.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language and anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Hsieh, P. H. (2004). How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Hsieh, P. H. (2008). Why are college foreign language students' self-efficacy, attitude, and motivation so different? *International Education*, 38(1), 76-101.
- Huffman, S. (2010). The influence of collaboration on attitudes towards English vocabulary learning (Unpublished master's thesis). Iowa State University, Ames.

- Humphreys, T. (2002). Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven (T. Anapa, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- IBM. (2011). IBM SPSS statistics base 20. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Işık, H. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İbrahim, Z. ve Rusli, D. (2007). Predicting students' academic performance: Comparing neural network, decision tree and linear regression. 21. Annual SAS Malasia Forum, Kuala Lumpur, Malezya.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2002). The politics of teacher quality: Implications for principals. *NASSP Bulletin*, 86, 22-41.
- Kara, A. (2004, Temmuz). Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuştur. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Kesin, M. (2008). The effect of classroom learning environment on intrinsic motivation of students learning English as a foreign language in freshman class at Atılım University (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Kılıç, E. (2009). Öğretmen ve Yöneticilerin İngilizceye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirova, S., Petkovska, B., & Koceva, D. (2012). Investigation of motivation and anxiety in Macedonia while learning English as a second/foreign language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 3477-3481.

- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Klimova, B. F. (2011). Motivation for learning English at a university level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2599-2603.
- Koch, A. S. & Terrell T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Linguistics*, 21, 112-126.
- Kosko, K. W., Wilkins, J. L. M. (2011). Communicating quantitative literacy: An examination of open-ended assessment items in TIMSS, NALS, IALS, and PISA. *Numeracy*, 4(2).
- Köksal, D. (2000). Pragmatic approach to cross-cultural communication in the business world. 1-3 June. Paper presented at the first joint international symposium on business administration. Gökçeada, Çanakkale.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- Kurtuldu, P. S. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kurumehmetoğlu, Ö. (2008). The attitudes on classroom management among EFL teacher in private and state primary and high schools (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kuzgun, Y. (2004). İlgiler, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Kyosti, J. (1992). Trait and test anxiety in the FL classroom. (Eric Document No. 345551).

- LoCastro, V. (2001). Large classes and student learning. *TESOL Quarterly* 35(3), 493-496. doi:10.2307/3588032
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: CUP
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- Lumsdem, L. S. (1994). Student motivation to learn. *Eric Digest*, Sayı 92. ED370200
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265- 287.
- MacNab, D. (2000). Raising standards in mathematics education: values, vision, and TIMSS. *Educational Studies in Mathematics*, 42(1), 61-80.
- Makrami, B. H. (2010). *Motivation and attitude of Saudi University's learners of English for specific purposes (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No.3402118)
- Mamun, A., Rahman, M., Rahman, R. M., Hossain, A. (2012). Students' attitudes towards English: the case of life science school of Khulna university. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 3 (1), 200-209.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language Learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.

- Melhim, A., & Rahman, A. (2009). Attitudes of Jordanian college students towards learning English. *College Student Journal*, 43(2), 682-694.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self efficacy, anxiety and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mino-Garces, F. (2009). Learning for life, a structured and motivational process of knowledge construction in the acquisition/learning of English as a foreign language in native Spanish speakers. *International Journal of English Studies*, 9(1), 81-89.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Ngeow, Karen Yeok-Hwa. (1998). Motivation and transfer in language learning.
- Ndlovu M & Mji A. 2012. Alignment between the South African mathematics assessment standards and the TIMSS assessment frameworks. *Pythagoras*, 33(3): 63 – 71. ISSN:1012-2346. Indexed in Elsevier Scopus & ProQuest's IBSS.
- Noels K. A., Pelletier L. G., Clément, R., & Vallerand R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: the case of the uae technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Oğuz, E. (1999). İlköğretimde yabancı dil (İngilizce) öğretimi sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Oğuzkan, A. F. (1981), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., and Daley, C. E. (1997), Foreign language anxiety among college students. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.

- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Oya, T., Manola, E. & Greenwood, J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı, Y.Ö. Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetirme Vakfı Yay. Yay.No:1 İstanbul.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden, Y. (2005). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem.
- Özkasap, M. (2009). An exploration of self-efficacy beliefs for self-regulated learning and perceived responsibility for English learning of EFL students in a Turkish University (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.
- Öztemel, E. (2012). Yapay sinir ağları. (1. baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158. doi: 10.1080/10573560390143085
- Palacios, L. M. (1998). Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Pan, V.L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA, Education Sciences*, 9(6), 125-138.
- Pantel, S. J. (2008). The role and function of anxiety, self-efficacy, and resource management strategies on academic achievement in university students (Unpublished doctoral dissertation). The University of Toronto, Canada.
- Perkins-Gough, D. (2008). Special report/school climate: Urban parents' views. *Educational Leadership*, 66(1), 89-91.
- Pineda, A. S. (2011). Attitude, motivation and English language learning in a Mexican college context (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3457304).
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp.101-108). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Quiles, N. S. (2009). Attitudes of elementary students towards the learning and use of English: Implications for curriculum design/implementation (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3365010)
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.

- Rifai, N. A. (2010). Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English Language and factors that affect motivation in learning it. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5216-5227.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. E. L. Deci & R. M. Ryan (Dü) içinde, *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Samancı, S. (2006). Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Sapir, S. & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Sarıgül, H. (2000). Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş, B. (2006). İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş unite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına, akademik özgüvenlerine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language and anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi
- Shoffner, M. (2006). The potential of weblogs in pre-service teachers' reflective practice. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 2409–2415). Chesapeake, VA: AACE
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Soner, O. (1995). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Spada, N. & Lightbown, P. (2000). *How languages are learnt*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58-74.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2007). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79(2), 235-244.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Suwantharathip, O., & Wichadee, S. (2010). The impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 51- 57.
- Şişman, M. (2002a). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2002b). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem.

Şişman, M., & Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği (s. 99-146). Ankara: Pegem.

Taş, Y. (2006). Kaygı nedir? Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.

Tavşancıl, Ezel (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın.

Tepehan, T. (2011). Türk öğrencilerinin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TIMSS (2011). TIMSS 2011 international results in mathematics. MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Tin, T. B. (2006). Investigating the nature of „interest“ reported by a group of postgraduate students in an MA in English language teacher education programme. System, 34, 222- 238.

Todt E., Drewes, R., & Heils, S. (1991). The development of interests during adolescence: Social context, individual differences, and individual significance. In R.K. Silbereisen, & E. Todt (Eds.), Adolescence in context: the interplay of family, school, peers and work in adjustment (pp.82-95) New York: Springer.

Toprak, E. (2017). Yapay sinir ağı, karar ağaçları ve ayırma analizi yöntemleri ile PISA 2012 matematik başarılarının sınıflandırılma performanslarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toprak, E., & Gelbal, S. (2020). Comparison of classification performances of mathematics achievement at PISA 2012 with the artificial neural network,

decision trees and discriminant analysis. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 773-799.

Tosun, S. (2007). Sınıflandırmada yapay sinir ağları ve karar ağaçları karşılaştırması: Öğrenci başarıları üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tubbs, J. E., & Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching and Learning*, 5(9), 17-26.

Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Biere, N.M., Senecal, C., and Valleries, E.F., (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wade, S.E. (2001). Research on importance and interest: implications for curriculum development and future research. *Educational Psychology Review*, 13(3), 243–261.

Wang, C., & Pape, S. J. (2007). A probe into three Chinese boys' self-efficacy beliefs learning English as a second language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.

Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychological Education*, 13, 367-383.

Welsh, W.N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.

- White, A. R., & Bowers, D. C. (2008). The relationship among race, gender, and high school students' self-efficacy in English language arts (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York.
- Woodrow, L. (2011). College English writing effect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Wu, W.-C. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation and ability. *Educational Technology & Society*, 14(3), 118- 129.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S., & Soran, H., (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin Derslere İlgilerinin Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.
- Yağcı, A. (2018). Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin fen dersleri (fizik- kimya- biyoloji) başarılarının yapay sinir ağları ile tahmini ve başarısızlık için alınacak tedbirler (Türkiye-Malezya karşılaştırması). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A
- Yanar, B. H. (2008). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yaraş, Z. (2017). Okul yöneticilerinin otantik ve holistik liderlik tarzlarının pozitif örgütsel davranış üzerindeki etkisi: Yapay sinir ağları uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Yeşilyaprak, B. (Ed.) (2011). Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ying-Ling, Y., & Kondo, D. S. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58(3), 258-265.
- Yorgancı, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine karşı tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yapay sinir ağları ile analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (ed.). (1999). Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Yörükoğlu, A. (1986). Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı Ve Ruhsal Sorunları. Türkiye İş Bankası Yayınları, No:270,26, Ankara.
- Zhanibek, A. (2001). The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.
- Zhao, L. (2012). Investigation into motivation types and influences on motivation: The case of Chinese Non-English majors. *English Language Teaching* 5(3), 100-122. qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183

EKLER**EK 1. Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz

- ☐ Kız
☐ Erkek

Babanızın Eğitim Durumu

- ☐ İlkokul ve altı
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Lisans
☐ Lisansüstü

Annenizin Eğitim Durumu

- ☐ İlkokul ve altı
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Lisans
☐ Lisansüstü

Sınıfınız

- ☐ 1.Sınıf
☐ 2. Sınıf
☐ 3. Sınıf
☐ 4. Sınıf

Okuduğunuz Okul Türü

- ☐ Resmi
☐ Vakıf

Ailenizin Gelir Durumu

- ☐ 2000 TL'ye kadar
☐ 2001-4000 TL
☐ 4001-6000 TL
☐ 6001 TL ve Üzeri

EK 2. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizce derslerinde konuşurken kendimden tam olarak emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde hata yapmaktan endişelenmem.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde konuşma sırasının bana geldiğini anladığımda elim ayağım titriyor.	1	2	3	4	5
Öğretmenin İngilizce olarak söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
İngilizce ders saatlerinin artırılması beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
İngilizce dersleri sırasında, kendimi dersle ilgisi olmayan şeyler düşünürken buluyorum.	1	2	3	4	5
Diğer öğrencilerin İngilizce seviyelerinin benden daha iyi olduğunu düşünüp duruyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce sınavlarında kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılıyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
Bazı insanların İngilizce derslerinden neden bu kadar endişelendiklerini anlamıyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde o kadar endişeleniyorum ki bildiklerimi bile unutuyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten utanıyorum.	1	2	3	4	5
Ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni endişelendirmez.	1	2	3	4	5
Öğretmenin düzelttiği hataları anlamamak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerine iyi hazırlanmış olsam bile kaygı duyuyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerine girmek istemiyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazır beklediği düşüncesi beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin hızla çarptığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışsam kafam o kadar çok karışıyor.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde bir baskı hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
Diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştukları duygusuna kapılıyorum.	1	2	3	4	5
Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşmaktan çekiniyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce dersleri o kadar hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde kendimi diğer derslerde olduğundan daha gergin ve huzursuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde konuşurken endişeleniyorum ve kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerine girerken oldukça rahat ve kendimden emin oluyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce öğretmenimin söylediği her sözü anlamazsam endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce konuşmak için öğrenilmesi gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
Ana dili İngilizce olan yabancıların yanında kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
Öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda endişeleniyorum.	1	2	3	4	5

EK 3. Motivasyon Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Bu dersten çok iyi not alacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce dersinde öğrendiklerimi okul dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
İngilizce dersi başlar başlamaz dikkatimi derse veririm.	1	2	3	4	5
Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
Sınıf arkadaşlarımdan daha istekliyim.	1	2	3	4	5
Öğrendiğim her şey daha fazlasını öğrenme isteği uyandırır.	1	2	3	4	5
Bu derste öğretilen şeyler benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5

EK 4. Tutum Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Okulda daha fazla İngilizce dersi almak isterim.	1	2	3	4	5
İngilizce öğrenmeyi severim.	1	2	3	4	5
İngilizce sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
İngilizceyi severim	1	2	3	4	5

EK 5. İlgı Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizcenin kullanılacağı bir kariyer planlıyorum.	1	2	3	4	5
İngilizceyi ileride kariyerimde kullanmayı planlıyorum.	1	2	3	4	5
İngilizce kullanmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
İngilizce gazete, kitap vs. okumaya istekliyim.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerini severim.	1	2	3	4	5

EK 6. Özgüven Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizcede genelde iyiyim.	1	2	3	4	5
İngilizce dersi birçok sınıf arkadaşıma göre bana daha zor geliyor.	1	2	3	4	5
İngilizce başarılı olduğum derslerden biri değildir.	1	2	3	4	5
İngilizce konularını hızla öğrenirim.	1	2	3	4	5

EK 7. Özyeterlik Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizce derslerinde düzenli olarak not tutarım.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerinde yapılan tartışmalara katılırım.	1	2	3	4	5
Test türü sınavlar daha fazla ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
Öğrendiğimiz konuyu arkadaşşıma anlatmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
Üstün nitelikli ödev hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerine düzenli olarak devam ederim.	1	2	3	4	5

EK 7. Değer Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizce öğrenmenin günlük yaşamımda bana yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Diğer dersleri öğrenmek için İngilizceye ihtiyacım var.	1	2	3	4	5
Alanımda iyi olabilmem için İngilizcede iyi olmam gerekir.	1	2	3	4	5
İstediğim işi elde etmek için İngilizcede iyi olmam lazım.	1	2	3	4	5
İngilizce derslerine düzenli olarak devam ederim.	1	2	3	4	5

EK 8. Okul İklimi Ölçeği

Maddeler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizce derslerinde anlamadığım konuları öğretmenlerime rahatlıkla sorabilirim.	1	2	3	4	5
En küçük anlaşmazlıkta sınıftaki öğrenciler birbirine bağırır.	1	2	3	4	5
Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine önem verir.	1	2	3	4	5
Okuldaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
Okuldaki öğrenciler arasında güçlü arkadaşlık bağları vardır.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerim yalnız okulda değil, okul dışında da gelişimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
Bu sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
Bu sınıfta beni tedirgin eden bir ortam var.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Hazan ZORLU ASLAN

Uyruğu: Türkiye (T.C.)

Doğum Tarihi ve Yeri:

Medeni Durum:

e-mail:

Yazışma Adresi:

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Selçuk Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği	2003
Lise	Fatma-Kemal Timuçin Anadolu Lisesi, Kayseri	1999

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2018-Halen	Şehit Mustafa Erdal İlkokulu, Ankara	3 Yıl
2016-2018	Akyurt İmam Hatip Ortaokulu, Ankara	2 Yıl
2011-2016	Nuri Has Ortaokulu, Kayseri	5 Yıl
2007-2011	Kilim Sosyal Bilimler Lisesi, Kayseri	4 Yıl
2003-2007	Talas Lisesi, Kayseri	4 Yıl

YABANCI DİL

İngilizce