

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL KAYGI DÜZEYİ ÜZERİNDE BİRER
YORDAYICI OLARAK ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DERS MEMNUNİYETİ, MOTİVASYONLARI VE
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yakup DURMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2024

©2024-Yakup DURMUŞ

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL KAYGI DÜZEYİ ÜZERİNDE BİRER
YORDAYICI OLARAK ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DERS MEMNUNİYETİ, MOTİVASYONLARI VE
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF COURSE SATISFACTION,
MOTIVATIONS AND ATTITUDES OF SECONDARY
SCHOOL STUDENTS AS A PREDICTIVE ON FOREIGN
LANGUAGE ANXIETY LEVEL

Hazırlayan
Yakup DURMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof.Dr.Mehmet TAŞDEMİR

KIRŞEHİR-2024

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans/doktora öğrencisi, Yakup DURMUŞ tarafından hazırlanan “*Yabancı Dil Kaygı Düzeyi Üzerinde Birer Yordayıcı Olarak Ortaokul Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti, Motivasyonları ve Tutumlarının İncelenmesi*”adlı tez çalışması..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof.Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Prof.Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Yakup DURMUŞ

İmza

ÖZET

YABANCI DİL KAYGI DÜZEYİ ÜZERİNDE BİRER YORDAYICI OLARAK ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS MEMNUNİYETİ, MOTİVASYONLARI VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Yakup DURMUŞ

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

2024–131 Sayfa

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof.Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde birer yordayıcı olarak ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumlarının ilişkisini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama yöntemindeki bu çalışma Kırşehir ilinde bulunan ortaokullarda tabakalı örnekleme yöntemi ile 450 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgiler Formu”, “Yabancı Dil Kaygı”, “Yabancı Dil Derslerinde Memnuniyet” ve “Yabancı Dil Derslerinde Motivasyon ve Tutum” ölçekleri ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde normallik varsayımları kontrol edilmiş ve parametrik testler işe koşulmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. En yüksek kaygı düzeyi olumsuz değerlendirme kaygısında oluşurken, yabancı dil memnuniyetlerinde en yüksek ortalama öğretim kadrosunda oluşmuştur. Bunun yanında öğrenciler yabancı dil dersini öğrenmeye yönelik motivasyonları ve tutumları yüksek düzeydedir. Cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, özel ders/dershaneye gitme durumuna göre kaygı, memnuniyet, tutum ve motivasyon anlamlı düzeyde değişmemektedir. Buna karşın ebeveyn eğitim düzeyi öğrencilerin iletişim kaygısı üzerinde olumlu bir değişkendir. Bunun yanında öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde akademik başarı, tutum ve öğretim kadrosu memnuniyeti anlamlı bir yordayıcıdır. Öğrencilerin tutum ve akademik başarıları arttıkça kaygıları da artarken, öğretim kadrosu memnuniyeti öğrencilerin kaygılarını azaltan bir etken olduğu saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda öneriler oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil kaygısı, ders memnuniyeti, motivasyon ve tutumları, ortaokul öğrencileri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF COURSE SATISFACTION, MOTIVATIONS AND ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS A PREDICTIVE ON FOREIGN LANGUAGE ANXIETY LEVEL

M.Sc.Thesis

Preparer: Yakup DURMUŞ

Advisor : Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

2024 - 131

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Jury

Prof.Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR

The purpose of this research is to examine the course satisfaction, motivation and attitudes of secondary school students as predictors of their foreign language anxiety level. The research was conducted with the relational screening model, one of the quantitative research designs. This research, which used the relational screening method, was conducted in secondary schools in the province of Kırşehir and 450 secondary school students were reached with the stratified sampling method. The data in the research were obtained through the "Personal Information Form", "Foreign Language Anxiety", "Satisfaction in Foreign Language Courses" and "Motivation and Attitude in Foreign Language Courses" scales. In the analysis of the data, normality assumptions were checked and parametric tests were used. The results obtained show that students experience medium level of foreign language anxiety. While the highest level of anxiety occurs in negative evaluation anxiety, the highest average foreign language satisfaction occurs in the teaching staff. In addition, students' motivation and attitudes towards learning a foreign language course are high. Anxiety, satisfaction, attitude and motivation do not change significantly according to gender, parental education level, and whether they go to private lessons/private tutoring centers. However, parental education level is a positive variable on students' communication anxiety. In addition, academic success, attitude and teaching staff satisfaction are significant predictors of students' foreign language anxiety. It has been determined that students' anxiety increases as their attitude and academic success increase, while teaching staff satisfaction is a factor that reduces students' anxiety. Suggestions have been created in line with all these results.

Keywords: Foreign language anxiety, lesson satisfaction, motivation and attitudes, secondary school students.

ÖN SÖZ

Yabancı dil öğretimi, bir kişiye başka bir dilin konuşulması, anlaşılması, yazılması ve okunması becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Yabancı dil eğitimi ülkemizde uzun yıllardır eğitim camiasının en önemli meselelerinden biri olarak durmaktadır. İlkokuldan itibaren eğitim hayatı boyunca yabancı dil olarak İngilizce zorunlu ders olarak okutulmaktadır. İngilizce öğretimiyle ilgili birçok araştırma yapılmış, yapılmaya da devam etmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil kaygısının farklı değişkenlerle incelenmesi amaçlanmıştır. İngilizce eğitiminde öğrencilerin cinsiyetinin, anne-baba eğitim düzeylerinin yabancı dil kaygı düzeyiyle ilişkileri incelenmiştir. İngilizce dersini sevip sevmedikleri ve İngilizcede okul dışında kurs ve ya birebir özel ders desteği almanın İngilizce öğrenimine etkileri görülmek istenmiştir.

Yabancı dil memnuniyeti ve yabancı dile karşı tutum ve motivasyon yabancı dil kaygısıyla ilişkilidir. Bu çalışmada bu ilişkinin yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde birer yordayıcı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın Türkiye’de İngilizce Öğretiminde yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilere karşı yaklaşımda, öğrencilerin yabancı dil tutum ve motivasyonları ile yabancı dil memnuniyetinin göz önünde bulundurulmasına katkı sağlayacağına inanmaktayım.

Araştırmanın her aşamasında bilgi birikimiyle çalışmamı farklı açılardan ele almamı sağlayan, her türlü olumlu tavrıyla beni cesaretlendiren ve motive eden, gerçek bir öğretmen vasfıyla bana her zaman yol gösteren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR’e ve her ihtiyaç duyduğumda görüşlerine rahatlıkla başvurduğum, bir ağabey şefkatiyle hep yanımda olan, bilgileriyle bana öneriler sunan değerli hocam Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR’e çok teşekkür ediyorum.

Hayatın bütün zorluklarını birlikte paylaştığımız ve bu dönemde de benden desteklerini esirgemeyen ve çalışabilmem için bana her türlü kolaylığı sağlayan, bana her zaman güç veren sevgili eşim Zeynep DURMUŞ’a, kızlarım Defne Gülce ve Ece Gülse’ye sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.1.1.Yabancı Dil Öğretimi	2
1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve Karşılaşılan Problemler.....	3
1.1.3.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.4. VARSAYIMLAR.....	9
1.5. TANIMLAR	9
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR....	10
2.1. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL EĞİTİMİNİN TARİHİ	12
2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	12
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi	13
2.1.3. Son Dönemlerdeki Yabancı Dil Öğretimi	13
2.2. Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretiminin Amacı.....	15
2.3. Ortaöğretime Geçiş Sınavları (LGS Vb.) Kapsamında Yabancı Dil Eğitimi.....	15
2.4. Yabancı Dil Kaygısı	17
2.5. Dil Öğreniminde Motivasyon.....	19
2.6. Yabancı Dil Memnuniyeti	20
2.7. Yabancı Dil Tutumu	21
2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23

2.1.1. Yabancı Dil Tutum İle İlgili İlgili Literatür	23
2.1.2. Yabancı Dil Motivasyon İle İlgili Literatür.....	31
2.1.3. Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Literatür	35
2.1.4. Yabancı Dil Memnuniyeti İle İlgili Literatür	43
BÖLÜM III	49
YÖNTEM	49
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	49
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	49
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	51
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	54
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	55
BÖLÜM IV.....	57
BULGULAR	57
4.1. Yabancı Dil Kaygısı	57
4.1.1. Çocuklarda Yabancı Dil Kaygısı ile Betimsel Durum	57
4.1.2. Yabancı Dil Kaygısı Türleri	60
4.2. Yabancı Dil Memnuniyeti	70
4.2.1. Yabancı Dil Memnuniyeti ile Betimsel Durum.....	70
4.2.2. Değişkenlere göre Yabancı Dil Memnuniyeti.....	73
4.3. Motivasyon ve Tutum	83
4.3.1. Motivasyon ve Tutum ile Betimsel Bulgular	83
4.3.2. Değişkenlere göre Motivasyon ve Tutum	85
Ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutum düzeyleri ile ilgili ilişkisel bulgulara Tablo 4.32 – Tablo 4.41 arasında yer verilmiştir.	85
4.4. Kaygı Üzerine Yordayıcı Boyutlar ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	95
4.5. Yabancı Dil Kaygı Düzeyinde Ders Memnuniyeti, Motivasyon ve Tutumların Yordayıcı Etkisi.....	96
BÖLÜM V	99
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	99
5.1.1. Çocuklarda Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Sonuçlar.....	99

5.1.2. Yabancı Dil Memnuniyeti İle İlgili Sonuçlar.....	102
5.1.3. Motivasyon ve Tutum İle İlgili Sonuçlar	105
5.1.4. Yabancı Dil Kaygı Düzeyinin Ortaokul Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti, Motivasyonları ve Tutumları Bakımından Yordanması İle İlgili Sonuçlar	107
5.2.ÖNERİLER	108
KAYNAKÇA.....	110
EKLER	121
EK 1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler.....	122
Bölüm I. Kişisel Bilgiler Formu	122
Bölüm II: Yabancı Dil Kaygı Ölçeği.....	123
Bölüm III: İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyon Ölçeği.....	124
Bölüm-IV: Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği	125
EK 2. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi	129
EK 3. Etik Kurul İzni	130
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Örnekleme Yeri Alan Ortaokul Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri İle İlgili Bulgular	50
Tablo 3. 2. Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyleri	52
Tablo 3. 3. Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyleri	53
Tablo 3. 4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik Düzeyleri	54
Tablo 3. 5. Normal Dağılım Varsayımları İle İlgili Bulgular.....	55
Tablo 3. 6. Ölçeklere Ait Düzeyler ve Değer Aralıkları	56
Tablo 4. 1. Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Betimsel Durumlar	57
Tablo 4. 2. Yabancı Dil Test Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	58
Tablo 4. 3. Yabancı Dil Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar.....	58
Tablo 4. 4. Yabancı Dil İletişim Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	59
Tablo 4. 5. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili T-Testi Analizi	60
Tablo 4. 6. Anne Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar.....	61
Tablo 4. 7. Anne Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi	62
Tablo 4. 8. Baba Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar	63
Tablo 4. 9. Baba Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi	64
Tablo 4. 10. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar.....	65
Tablo 4. 11. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi	66
Tablo 4. 12. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar.....	67

Tablo 4. 13. Başarı Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi	68
Tablo 4. 14. Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili T-Testi Analizi.....	69
Tablo 4. 15. Yabancı Dil Memnuniyet ile İlgili Betimsel Durumlar	70
Tablo 4. 16. Yabancı Dil Memnuniyeti Ölçeği Öğretim Programı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	70
Tablo 4. 16. (devamı) Yabancı Dil Memnuniyeti Ölçeği Öğretim Programı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	71
Tablo 4. 17. Yabancı Dil Memnuniyeti Ölçeği Öğretim Kadrosu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	72
Tablo 4. 18. Yabancı Dil Memnuniyeti Ölçeği Fiziki Koşullar Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	73
Tablo 4. 20. Anne Eğitim Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar	74
Tablo 4. 23. Baba Eğitim Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi	77
Tablo 4. 24. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar	77
Tablo 4. 24. (devamı) Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar.....	78
Tablo 4. 25. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi	79
Tablo 4. 26. Başarı Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Bulgular	80

Tablo 4. 27. Başarı Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi	81
Tablo 4. 30. Bütünleştirici Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular.....	83
Tablo 4. 31. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar	84
Tablo 4. 32. Cinsiyet Özelliklerine Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili T-Testi Analizi	85
Tablo 4. 33. Anne Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar	86
Tablo 4. 34. Anne Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi.....	87
Tablo 4. 35. Baba Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar	88
Tablo 4. 36. Baba Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi.....	89
Tablo 4. 37. Dersi Sevme Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar	90
Tablo 4. 40. Başarı Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi	93
Tablo 4. 41. Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili T-Testi Analizi	94
Tablo 4. 42 Kaygı ile Yordayıcı Boyutlar Arası İlişkisel Bulgular.....	95
Tablo 4. 44. Varyans Analizi Tablosu.....	97
Tablo 4. 45. Yabancı Dil Kaygı Düzeyi Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	97

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
EF-EPI	English Proficiency Index
GTM	Grammar Translation Method
S2R	Strategic Self-Regulation
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
LGS	Liseye Giriş Sınavı
LISREL	Linear Structural Relation
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İletişim, insanoğlunun varoluşundan beri temel bir ihtiyaçtır. Dil, bireyin kendini ifade etmesinin en temel yoludur. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli faktörlerden biridir. İletişim, insanların birbirleriyle farklı ilişkiler kurması ve bu ilişkilerin farklı şekillerde değiştirilerek devam ettirilmesi olarak tanımlanabilir(Özdemir ve Erdem, 2016). İletişim, katılımcılar arasında sözlü ve sözsüz iletiler ile sağlanabilir. İletileri anlama yolu ise dildir. Dilin, bireylerin kişiliklerinin belirlenmesi ve toplumsallaşmalarında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Dilin insanların yaratıcı düşüncelerinin artmasında etkili olduğu düşünülür. Kişilerin içine doğdukları toplumlarda ilk öğrendikleri dile anadil, daha sonradan bilinçli bir şekilde öğrenilen dillere ise yabancı dil denir (Demircan, 1990).

Sesler, jestler ve mimikler iletişimin önemli birer unsuru olmalarına rağmen dilin değerini azaltmazlar. Dil insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılır. Bu da dilin toplumsal bir fonksiyonunun olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda dilin, toplum ile kültür arasında bir bağ kurma görevi de vardır (Demirel, 2021).

Dil ve iletişim, insanlar arasındaki etkileşimde çok önemli bir rol oynar. Dil, farklı kültürler ve toplumlar arasındaki farklılıkların anlaşılmasına yardımcı olabilir. İletişim, insanların iş, eğitim, sosyal ve kişisel ilişkilerinde başarılı olmalarına yardımcı olabilir ve insanların dünyadaki diğer insanlarla daha iyi anlaşmalarına yardımcı olabilir. Bilim ve teknoloji hızla gelişmekte ve gelişen teknoloji insanoğlunun hayatını kolaylaştırmaktadır. Hızla gelişen ve değişen dünyada, insanların bu gelişim ve değişimlere hızlı bir şekilde ayak uydurabilmeleri, bilgiyi paylaşabilmeleri ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenme neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Globalleşen dünyada tek yabancı dil bilmek artık yeterli gelmemektedir. Dünya çapında milyonlarca insan yabancı dil öğrenebilmek için çok miktarda para, zaman ve enerji harcamaktadırlar. Çağının teknoloji ve bilimini öğrenmesi, anlaması, sahiplenmesi ve üretmesi gereken ülkemizde bu, diğer ülkelere göre çok daha ciddiye alınması gereken bir durumdur. Yabancı dilin artık yeterli

olmadığı günümüzde entelektüel profesyonelliğin var olduğunu, bilgisayar ve yabancı dil becerilerinin modern zamanların olmazsa olmaz koşulu olduğunu görülmektedir.

Teknoloji her geçen gün gelişmekte ve insanoğlunun yaşamını kolaylaştıran fırsatlar sunmaktadır. Bu kolaylıkların, yeni bilginin ve teknolojinin tüm insanlığa ulaşması için bilgi paylaşımı yapılması gerekmektedir. Bunun yolu da yeni bilgiyi ve teknolojiyi üreten kültürün dilini öğrenmektir (Ertural, 2008). Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların kültürünü öğrenmek çağımız insanı için merak konusu olmuştur. Bu nedenle de yabancı kültürlerin dillerini öğrenmek hem ihtiyaç hem istek haline gelmiştir. Yabancı dili öğrenmek veya öğretmek için izlenecek yol, kullanılacak yöntemlerin geliştirilip çeşitlendirilmesini sağlamıştır. Uluslararası ilişkilerin güçlenmesi ile birlikte bilhassa uluslararası kuruluşlarda resmi dil olarak kabul edilen Batı dillerinin öğrenilmesi zorunlu hale gelmiş ve bu nedenle okul programlarında yabancı dil öğrenimine yer verilmiştir (Demirel, 2021).

1.1.1.Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, bir kişiye başka bir dilin konuşulması, anlaşılması, yazılması ve okunması becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Yabancı dil öğretimi, farklı dilleri öğrenmek isteyen öğrencilere çeşitli ortamlarda sunulabilir. Öğretim süreci, sınıf ortamında, özel dil kurslarında, dil eğitiminde uzmanlaşmış üniversitelerde veya çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde, dil öğrenen kişinin kendi öğrenme stilini keşfetmesi ve öğrenme hedeflerini belirlemesi önemlidir. Dil öğrenme süreci, kelime dağarcığı, gramer kuralları, okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi gibi çeşitli bileşenleri içerir (Demirel, 2021).

Yabancı dil öğretimi, öğrenme sürecini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanılabilir. Öğretim yöntemleri arasında öğrenci merkezli öğrenme, dil pratikleri, oyunlar, rol yapma oyunları, projeler ve dil öğrenme uygulamaları yer alabilir. Materyaller arasında ise, dil öğretim kitapları, öğretmen hazırlıkları, sesli ve görsel materyaller ve çevrimiçi kaynaklar gibi araçlar yer alabilir.

Yabancı dünya ile temasa geçilen ve deneyim kazanılan bir alan olması sebebiyle yabancı dil öğrenmek toplumsal kaynaşmanın bir gereğidir. Birey yabancı düşünceleri tanıma imkânı bulur, eleştiri ve özeleştiri kabiliyeti edinir (Özdemir, 2006). Yabancı dil

öğretimi, kültürel farklılıkları ele alır ve dil öğrenen kişilerin diğer kültürler hakkında anlayış kazanmasına ve açık fikirli olmalarına yardımcı olur. Dil öğrenme süreci, bir kişinin küresel bir vatandaş olarak dünya ile iletişim kurmasına ve farklı dilleri konuşan insanlarla etkileşim kurmasına yardımcı olabilir.

1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve Karşılaşılan Problemler

Yakın zamana kadar yabancı dil öğrenimi ülkelerin eğitim politikalarında çok önemli bir rol oynamıyordu. Ülkelerarası iletişimin artmasından başarılı bir kariyer sahibi olmaya kadar pek çok ülke yabancı dil öğrenme yaşını eğitimin ilk yıllarına kadar indirmiştir. Nedeni ne olursa olsun, ilgili herkes yabancı dil öğreniminin sonuçlarının tatmin edici olmasını beklemektedir. Fakat ülkelerden bazıları daha iyi sonuçlar alırken, Türkiye gibi bazı ülkelerin de başarısız oldukları görülmektedir. Ülkedeki üniversite öğrencilerinin bile yeterli derecede İngilizce bilmedikleri bir gerçektir ki bu durum TOEFL, EF-EPI gibi birçok uluslararası sınav ile de kanıtlanmıştır. Eğitimin her kademesinde merkezi bir müfredatın olması, öğretmen eğitimindeki eksiklikler, dil öğretimindeki sorunlar ve yabancı dil ölçme ve değerlendirme uygulamalarının uluslararası testlere ve de dil öğretiminin amaçlarına uyumsuzluğu Türk yabancı dil eğitiminde ön plana çıkan ve acil eylem gerektiren hususlardır (Eken, 2021).

Akdoğan (2010)’a göre Türkiye’de yabancı dil eğitimi şu zorluklarla karşı karşıyadır:

- Türkiye’de yabancı dil öğretimine uygun eğitim ortamları yetersizdir.
- Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (GTM) dışındaki dil öğretim yöntem ve yaklaşımları etkin bir şekilde kullanılamamaktadır. Öte yandan, GTM dil öğretiminde tamamen yetersizdir.
- Yabancı dil eğitimi geç yaşta başlamaktadır.
- Yabancı dil öğretiminde ciddi bir öğretim materyali eksikliği bulunmaktadır.
- Müfredatta zorunlu yabancı dil eğitiminin bulunması, dil sınıflarının aşırı kalabalıklaşmasına yol açmaktadır.
- Sınıf mevcudunun fazla olması ise yabancı dil eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir.
- Öğrencilerin anadili Türkçe’nin yetersizliği yabancı dil eğitimi olumsuz

bir şekilde etkilemektedir.

- Okulda verilen yabancı dil derslerinin saatleri yeterli düzeyde değildir.
- Ülkemizde yabancı dil eğitimi daha çok sınav odaklıdır. Bu durum öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır.

Çimen (2017)'e göre öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların dış faktörler, öğrenciyle ilgili faktörler ve öğretmenle ilgili faktörler dâhil olmak üzere üç ana kategoriden kaynaklandığını göstermektedir. Yabancı dil eğitiminin kalitesini düşüren dış etkenler arasında okulların uygun olmayan fiziksel koşulları, uygun olmayan müfredat, uygun öğretim materyali eksikliği, katı müfredat, uygun olmayan değerlendirme sistemi, teknolojik imkân eksikliği, sınavlara yoğun güven ve zaman sınırlamaları yer almaktadır. İkinci zorluk grubu, yabancı dil eğitimindeki başarısızlığı öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine, dil öğrenimine karşı önyargılara, düşük yeterliliğe ve daha düşük yaşam standartlarına bağlamaktadır. Öğretmenlerin verimsiz iş performanslarının nedeninin, geleneksel öğretmenlik uygulamaları, motivasyon eksikliği ve öğretmen prestijindeki keskin düşüş gibi belirli niteliklerin eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Katılımcılara göre dikkatle gözden geçirilmiş bir müfredatın kullanılması, eğitimin fiziki koşullarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma olanağına sahip olmaları gerekmektedir. Öte yandan, öğrenciyle ilgili zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğrenci farkındalığını ve öğrencilerin motivasyon düzeyini artırmak için ellerinden gelenin en iyisini yapmaları gerekir. Ayrıca öğretmenle ilgili sorunları ortadan kaldırmak için ek öğretmen yetiştirme kursları, öğretmenlik uygulamalarını geliştirme ve etkili öğretim materyalleri kullanma ve çalışmak veya okumak amacıyla yurtdışında belirli bir süre geçirme gibi çeşitli çözümler sundular. Öğretmenlerin yaşam standartlarını ve prestijlerini iyileştirmek, öğretmenlik performanslarını artırmaya da yardımcı olabilir.

Bu sorunların çözümü, yabancı dil öğretiminde yenilikçi yöntemlerin kullanımı, öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi, daha fazla materyal ve teknolojik araçların sağlanması, dil öğreniminin erken yaşta başlatılması ve sadece sınavlara değil, gerçek dil öğrenimine odaklanan bir yaklaşım benimsemekle mümkündür (Gömleksiz ve Elaldi, 2011).

1.1.3.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler zaman içinde değişiklik göstermiştir. Geleneksel yöntemler, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ezberlemelerine dayanırken, modern yöntemler öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını hedeflemektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler, dil öğrenme amaçlarına, öğrenci profiline, öğretmenin tercihlerine ve dersin verildiği ortama göre değişebilir. Yabancı dil öğretiminde genel olarak kullanılan yöntemler geleneksel ve çağdaş yöntemler olarak şunlardır:

Geleneksel yöntemler arasında dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem ve okuma-yazma yöntemi yer almaktadır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını ezberlemelerini ve çeviri yapmalarını gerektirir. Doğal yöntem ise, öğrencilerin doğal bir dil öğrenme süreci yaşamalarını hedefler ve öğrencilerin dil öğreniminde kullanılan dilde düşünmelerini sağlar. Okuma-yazma yöntemi ise, öğrencilerin önce okuma ve yazma becerilerini öğrenmelerini ve daha sonra konuşma becerilerini geliştirmelerini hedefler (Richards & Rodgers, 2014).

Çağdaş yöntemler arasında ise, iletişimsel dil öğrenme yöntemi, öğrenme odaklı yaklaşım ve çoklu zekâ teorisi yer almaktadır. İletişimsel dil öğrenme yöntemi, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına odaklanır ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını hedefler. Öğrenme odaklı yaklaşım ise, öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme sürecini şekillendirir ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını hedefler. Çoklu zekâ teorisi ise, öğrencilerin farklı zekâ türlerine göre öğrenme sürecini şekillendirir ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını hedefler (Brown, 2007).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde birer yordayıcı olarak ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişkiler ile bunlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, yabancı dil dersini sevmeye, yabancı dil dersiyile ilgili dersane veya özel kursa gitme ve yabancı dil dersinde özel ders alma durumlarına) göre incelemektir.

Yabancı dil öğretimi, bir kişinin anadilini kullanarak bir yabancı dil öğrenmesi

sürecidir. Yabancı dil öğretimi, gerçekçi eğitim çabaları temelinde, ilkokuldan yükseköğretime kadar birbiri üzerine inşa edilen, biri diğerinin devamı niteliğinde olan ve ona göre öğrenci yetiştiren kurumsal bir niteliğe sahip olmalıdır (Ünal, 2017). Türkiye'de yabancı dil eğitimi resmi eğitim sistemi içinde zorunlu bir ders olarak yer almakta olup en yaygın ve ağırlıklı olarak öğretilen yabancı dil İngilizcedir. Milli Eğitim Bakanlığı programı doğrultusunda, ilkokuldan itibaren İngilizce dersleri verilmektedir ve ilerleyen eğitim kademelerinde de İngilizce eğitimi devam etmektedir. İlkokul 2. sınıftan itibaren zorunlu İngilizce dersleri başlamaktadır ve ortaokul ve lise düzeyinde İngilizce yanında farklı dil seçenekleri de seçmeli ders olarak sunulmaktadır. İngilizce, iş dünyasında, akademik alanda ve turizm sektöründe yaygın olarak kullanılan bir dil olduğu için Türkiye'de de büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler, okuldaki derslerde yabancı dil öğrenmenin yanı sıra, veliler tarafından özel dil kurslarına da katılarak öğrencilerin bu dilleri daha derinlemesine öğrenebilme fırsatı yakalayabilmeleri istenmektedir. Türkiye'de yabancı dil eğitimi aynı zamanda yükseköğretim düzeyinde üniversitelerde de verilmektedir. ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi gibi üniversiteler birçok bölümlerinde uzun yıllardır tamamen İngilizce olarak eğitim vermektedir. Ana dilde eğitim öğretim yapan üniversitelerin bazı bölümlerinde yüzde yüz İngilizce (örneğin; İngilizce Tıp), bazı bölümlerinde ise belli bir oranı (örneğin; yüzde otuz, elli gibi) İngilizce olarak eğitim verilmektedir. Eğitimin tamamını ana dilde uygulayan bölümlerde ise çoğunlukla 1. sınıfta haftalık en az 2 ders saati olmak üzere İngilizce eğitimi verilmektedir. Üniversitelerin birçok bölümü ve mesleki eğitim veren önlisans programları üst sınıflarda Mesleki İngilizce dersi de vermektedir (Yaman, 2018). Ülkemizde ilkokul döneminden başlayarak eğitim hayatı boyunca İngilizce öğretimine özel önem verildiği görülmektedir.

Türkiye'de önceki yıllarda tercih edilen yabancı dil eğitimi genellikle gramer ve kelime bilgisi odaklıdır. Öğrenciler, öncelikle dilbilgisi kurallarını öğrenirler ve daha sonra bu kuralları kullanarak konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirirler. Mehdiyev, Ugurlu ve Usta'ya (2019) göre bu durum öğrencilerin İngilizce öğrenmeye dönük güçlük algısı ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Ancak son yıllarda iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı da benimsenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarını öğrenmelerine ve pratik yapmalarına odaklanmaktadır. Breen ve Candlin (1980), iletişimsel öğretim programının temel amacını, öğrencinin iletişimsel yeterliğini geliştirerek hedef dilde iletişim kurmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Özdemir'e (2006) göre bu yaklaşımda

mümkün olduğunca özgün metinlerin kullanılır ve öğrenciler, hedef dilin çalışılacak bir konu değil de iletişim için bir araç olduğun farkına varmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde karşılaşılan bazı sorunlar vardır. Can ve Can (2014)’a göre bunların arasında ülkede bazı bölgelerde öğretmen yetersizliği bulunması ve derslere farklı dal öğretmenlerinin girmesi sayılabilir. Sınıf mevcutlarının fazlalığı, bundan kaynaklı öğrencilerin ders içerisinde yeterli pratik yapamaması da bu sorunlardan biridir. Öğrenmenin sadece sınav odaklı olması da bu sorunlar arasında yer almaktadır . Soner (2007), bu sorunların arasında öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olmasını, öğrencilerin diğer derslerinin yoğunluğu sebebiyle yabancı dil derslerine yoğunlaşamamasını, araç gereç eksikliğini, öğrencilerin yabancı dil öğreniminin öneminin kavramamış olmalarını ve motivasyon eksikliklerini de saymıştır. Bu sorunların çözümü için, öğretmenlerin iyi eğitilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğrencilerin pratik yapabilecekleri imkânların sağlanması ve öğrenmenin ölçme-değerlendirme odaklı olmaktan ziyade iletişimsel becerilerin kazanılmasına yönelik olması gerekmektedir.

Yadav (2014), mümkün olduğunca hedef dili kullanılmasını ama gerek oldukça da ana dile geçmekten çekinmemeye belirtmektedir. Yabancı dil öğretimi, kelime hazinesi, dilbilgisi, telaffuz ve dinleme becerilerinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerini de içerir. Bu süreç, sınıf ortamında öğretmenler tarafından veya öz yönetimli olarak öğrenme için kullanılabilen çeşitli materyallerle desteklenebilir. Yabancı dil öğretimi, yabancı bir dil öğrenmek isteyen herkes için farklı düzeylerde sunulabilir ve her yaşta öğrenilebilir. Ayrıca, kültürel farklılıkların anlaşılması, küreselleşme ve uluslararası etkileşim açısından önemli bir rol oynar.

(Çakır ve İnal, ’a (2024) göre yabancı dil öğretimi, birçok kişinin sandığı gibi, sadece kelime ezberlemek veya gramer kurallarını öğrenmekle ilgili değildir. Yabancı dil öğretimi, doğru anlama, anlatım ve iletişim kurma yeteneklerinin yanı sıra, kültürel farklılıkların anlaşılması ve takdir edilmesini de içerir. Çünkü dil, kendisini var eden kültür dairesi içinde doğar ve bu kültürel düzlemin ortaya koyduğu düşünce yapısıyla gelişir. Yabancı dil öğretimi ayrıca sadece bir sınıf ortamında gerçekleşen bir aktivite değildir. Yabancı dil öğrenimi, öz yönetimli öğrenme, çevrimiçi kaynaklar, dil pratikleri ve gerçek hayatta kullanarak geliştirme yolları gibi çeşitli kaynaklarla desteklenebilir. Ayrıca, yabancı dil öğretimi, sadece bir ülke ya da kültürle sınırlı değildir, dünya çapında bir iletişim aracıdır ve farklı kültürlerle etkileşim kurmayı mümkün kılmaktadır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde birer yordayıcı olarak ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin,

1. Yabancı dil kaygı düzeyleri nedir?
2. Ders memnuniyeti düzeyleri nedir?
3. Yabancı dil motivasyonları ve tutumları düzeyleri nedir?
4. Yabancı dil kaygı düzeyleri, ders memnuniyeti düzeyleri, motivasyonları ve tutumları
 - a. Cinsiyet özelliklerine göre
 - b. Sınıf düzeylerine göre
 - c. Anne-baba eğitim durumlarına göre
 - d. Yabancı dil derslerindeki akademik başarı düzeylerine göre
 - e. Dershane ya da yabancı dil ile ilgili özel kurslara gitmelerine göre değişmekte midir?
5. Yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları anlamlı birer yordayıcı mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Kırşehir ilinde Merkez ilçede bulunan devlet ortaokullarındaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırmada veri toplama araçları; Yabancı Dil Kaygı Ölçeği, Yabancı Dil Dersi Memnuniyeti Ölçeği ve İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyon Ölçeği ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Öğrencilerin veri toplama araçlarına cevap verme esnasında samimi ve içten oldukları varsayılmıştır.
- Araştırma sürecinde kontrol edilemeyen dışsal değişkenlerin çalışma grubundaki tüm öğrencileri benzer düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Kaygı: Kaygı, bireyin sanki kötü bir şey olacaktı gibi hissettiği bir sıkıntı, endişe duygusudur (Azazi Aslan, 2023).

Yabancı Dil Kaygısı: Konuşma, dinleme ve öğrenmede özellikle İngilizce dili bağlamlarıyla ilişkilendirilen, duruma özgü bir tür kaygıdır (Halder 2018).

Yabancı Dil Memnuniyeti: Yabancı dil memnuniyeti, öğrencinin dil öğrenimi sürecinde aldığı keyfi ve yaşadığı memnuniyet ve tatmindir (Lucardie, 2024).

Tutum: Bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Ülgen, 1997).

Motivasyon: Birini bir şeyi başarmak ve başarıya ulaşmak için bir şeyler yapmaya iten bir tür içsel dürtüdür (Thohir, 2017).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Eğitimle, çağa ayak uyduran, değişimleri takip eden bireyler yetiştirmek amaçlanır. Eğitimin bu amacına hizmet eden yönlerinden biri de bütün dünyada yabancı dil eğitiminin olmasıdır. Dil, bilgi aktarımını sağlayarak iletişim sürecinin insanlar arasında iyi işlenmesini etkileyen en önemli iletişim aracıdır (Gömleksiz ve Elaldi, 2011). Küreselleşen dünyada artık insanlar birbirlerine daha fazla yakınlaşmışlar ve insanların etkileşimleri de artmıştır. Küreselleşme, dünya genelindeki farklı kültürlerin, dillerin, kuruluşların, ülkelerin vb. entegrasyon sürecidir (Mohammed, 2020). Daha yakın zamana kadar yabancı dil neredeyse sadece elit ve kültürlü insanlara, zenginlere ve mesleği icabı bilmek durumunda olanlara özgüyken küreselleşen ve gitgide küçülen dünyamızda yabancı dil eğitimi bütün kesimler için mecburi bir hâl almıştır. Pennycook'a (2009) göre dünya çapında pek çok alanda yaygın kullanımından ve hem devlet hem de özel eğitim sektörlerinde dile erişim sağlamaya yönelik büyük çabalardan, küresel medya, uluslararası forumlar, iş dünyası, finans, politika ve diplomasideki rolüne kadar, İngilizcenin sadece dünya çapında yaygın dil olarak kullanıldığı fikrine ulaşılmaz aynı zamanda küreselleşme dediğimiz süreçlerin bir parçası olduğu da söylenebilir. Uluslararası iletişimin ve etkileşimin neredeyse zorunlu hale geldiği günümüzde en az bir yabancı dil bilmenin gerekliliği gün yüzüne çıkmış ve ülkeler eğitim politikalarını bu yönde şekillendirmeye başlamışlardır (Ateş ve Aytekin, 2020). Bu yönüyle küreselleşme devletlerin yabancı dil eğitimi politikalarını gözden geçirmelerine sebep olmuş ve yabancı dil eğitimi politikaları bu yeniçağın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte güncellenmiştir.

Dünya üzerinde konuşulan yüzlerce dil olmasına karşın, ülkelerinin bilimsel gelişmişliği ekonomik gücü gibi sebeplerle bu diller arasında öne çıkan diller vardır. Bunlara örnek olarak geçmişte Almancayı ve ya Fransızca'yı örnek gösterebilirsek de günümüzde de bunun örneği hiç şüphesiz İngiliz dilidir. Oral (2011), artık İngilizcenin küresel ölçekte medya, teknoloji, turizm, ticaret, bilim ve benzeri birçok alanın ortak iletişim dili haline geldiğini ifade etmiştir. Kirkgöz (2009), İngilizcenin Türkiye bağlamındaki küresel etkisinin, başlangıçta çoğunlukla ABD ile artan temaslar yoluyla

uluslararası iletişim ve teknik gelişmeler için Batı dünyasına açılma ihtiyacı nedeniyle hissedildiğini savunmaktadır. Kuşkusuz bunda etkili olan iki tarihi faktör de vardır. Bunlardan birincisi, Başta Birleşik Krallık olmak üzere, coğrafi keşiflerden sonra başlayan sömürgecilik ve yayılcılık ile yabancı milletlerin zenginlikleri sömürülürken bu milletlere sömürgeci devletler tarafından kendi ana dilleri de dayatılmıştır. Dünyanın dört bir yanında bu dayatmaların ve sömürünün yaşandığı İngiliz kolonileri kurulmuştur. Coğrafi olarak Britanya'ya çok uzak olmasına rağmen sömürge geçmişleri yüzünden, 1,5 milyara yakın nüfusa sahip Hindistan'da resmi yazışmalarda Hintçenin yanında hâlâ İngilizcenin kullanılması veya yine coğrafi uzaklığına rağmen Avustralya'da resmi dilin İngilizce olması bu sömürgeci dil dayatmasına örnektir. Halder (2018), bu durumu, kendi rahatlıkları için kendi idari amacına hizmet etme niyetiyle İngilizce dilini Hint eğitiminde bir eğitim aracı olarak getirenlerin İngiliz İmparatorluğu yetkilileri olduğu şeklinde belirtmektedir. Avustralya örneğinde olduğu gibi, dünya üzerinde ana dili İngilizce olan toplam 67 devlet bulunmaktadır. Tarihi faktörler açısından incelendiğinde ikinci olarak, ABD ve Birleşik Krallık'ın 2. Dünya Savaşından galibiyetle çıkmalarının sonucunda dünya genelinde her alanda artan hegemonyaları ile teknoloji, bilim vb. birçok şeyin yanında bütün dünyaya İngilizceyi de ihraç etmeleri günümüzde İngilizcenin dünya genelinde kabul görme sebeplerinden sayılmaktadır.

Dünya genelinde ana dili İngilizce olmayan ülkelerin yabancı dil eğitimi tercihinde ilk sırayı İngilizce eğitimi almaktadır. Son çeyrek asırda, İngilizce diline olan talepte inanılmaz bir büyüme görülmüştür (Bowers, 1986) . Son yıllarda, ana dili farklı kişilerin İngilizce iletişim kurmasına atfen “Lingua Franca olarak İngilizce” tanımının ortaya çıktığı görülmektedir (Seidlhofer, 2005). Farklı ana dile sahip kişilerin iletişimde kullandıkları ana dilleri haricindeki lisana “Lingua Franca” denilmektedir. Farklı coğrafyalarda, farklı ülkelerde yetişmiş, farklı anadilleri konuşan insanlar iletişim kurmak için en yaygın olarak İngilizceyi kullanmaktadırlar. Crystal (2003), böyle bir statüye ulaşmak için, bir dilin dünyadaki diğer ülkeler tarafından benimsenmesinin yanında, o dili anadili olarak konuşanların sayısı çok az olsa ya da hiç yok olsa bile, devletlerin kendi topluluklarında bu dile özel bir yer vermeye karar vermelerinin de gerektiğini savunmaktadır.

Özellikle İngilizcenin dünya çapında ortak iletişim dili (lingua franca) hâline gelmesiyle yediden yetmişe herkes İngilizce öğrenmek adına bir çaba göstermektedir (Yaman, 2018). Ives (2006) ise güncel durumu, medya ve İngilizcenin dünya genelinde (eşitsiz) yayılmasına ve kullanılmasına yönelik akademik yaklaşımlar, İngilizceyi bir yandan dil çeşitliliğini tehdit eden 'emperyalist', yağmacı' ya da 'öldürücü' bir dil olarak tasvir ederken, öte yandan dünya vatandaşlarının birbirleriyle özgürce iletişim kurabilmesi dünyaya büyük bir fayda ve hediyedir şeklinde özetlemektedir. Tartışmasız, İngilizce, milliyetleri, kültürel geçmişleri veya ırkları ne olursa olsun, dünya çapındaki tüm insanları iletişim ve kültürel etkileşim ile birleştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır (Pandaranga, 2015).

2.1. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİNİN TARİHİ

2.1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı Devleti hem tebaada hem de yönetim kademesinde farklı milletlerin, ana dili farklı insanların hep olageldiği çokuluslu bir imparatorluk olmuştur. Fakat Osmanlı Devletinden evvel de Türkler çok uluslu imparatorluklar kurmuşlardır. Demircan (1988), Avrupa Hun İmparatoru Atilla'nın sarayında Türkçenin yanında, Got ve Latin dillerinin de aynı ölçüde kullanıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla Türklerin yabancı diller ile münasebetleri tarihleri kadar eskidir diyebiliriz. Ancak sistematik bir yabancı dil eğitiminin tarihi o kadar da eskiye gitmemektedir. Yaklaşık iki asırdır Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir (Çelebi,2006). Osmanlı İmparatorluğunda özellikle dini hayat eğitimin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil eğitiminin genelde dini amaçlar ile örtüştüğünü ifade etmiştir. Eğitim boyutunda yabancı dil eğitimi çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmış, bu dillerin yapısal özellikleri üzerinde durularak bu dillerde oluşturulan yazılı eserlerin incelenmesi ön plana çıkmıştır. İmparatorluğun son dönemlerinde Batı karşısında alınan yenilgilerden sonra yenileşme çalışmaları başlamış, siyasi, ticari ve askeri açıdan Batı'yı yakalamak için yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır (Işık,2008). Bu döneme kadar, din eğitimi dışında yabancı dil bilenler genellikle gayrimüslim unsurlar olmuştur. Ancak II. Mahmut döneminde Tercüme Odası'nın kurulması, yurt dışına öğrenci gönderilmesi, özellikle Tanzimat'tan sonra Batı tarzında modern okulların açılması ve bu okullarda yabancı dil öğretilmesi yabancı dil bilen Türklerin sayısını arttırmıştır (Demiryürek, 2013). Osmanlı'nın son döneminde Lisan Mektepleri bünyesinde Fransızca

başta olmak üzere yabancı dil eğitimi verilmiş; Galatasaray Lisesi bünyesinde Fransızca, Robert Koleji bünyesinde ise İngilizce eğitim vermeye başlanmıştı. Bu okullarda yabancı dil eğitimi genelde yabancı hocalar tarafından verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda 1800lü yıllarda başlayan Avrupalı yabancı dil öğretimi serüvenimiz, Cumhuriyet dönemine dek sadece özel okullara giden belli bir kesime hitap edebilmiştir. Cumhuriyet dönemiyle birlikte yabancı dil öğretimi daha geniş kitlelere yayılmaya başlamıştır(Çakır, 2017).

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi

1923'te yeni Türk devletinin kurulmasıyla her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok reform gerçekleştirilmiştir. Türk eğitim devrimi, Türk eğitim tarihinde kurtuluş savaşı sırasında temelleri atılmaya başlandığı ve Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra birçok kökten değişikliklerin hayata geçirildiği ve kısa zamanda etkisini gösteren önemli bir kilometre taşıdır (Erdem, 2011). Yeni Cumhuriyetin yönünü Batıya dönmesiyle yabancı dil eğitiminde de rota değişmiştir. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat ile yabancı okulları da dâhil olmak üzere bütün okullar tek çatı altında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. 6 Mart 1924 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren bu kanun kapsamında eğitim ve öğretimde birliğin sağlanması amacı ile ülkedeki tüm askeri ve sivil okullar ve medreseler, vakıflar tarafından idare edilenler de dâhil olmak üzere bütçeleri ile birlikte Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Şanal ve Alaca,2020). Böylece eğitimde birliği sağlamak ve eğitimde millileşme amaçlanmıştır. 1927 yılından itibaren de okullarda Arapça ve Farsça dillerinin eğitimi artık yapılmamıştır. Bu süreçten sonra Türkiye'de yabancı okullarında Fransızca başta olmak üzere İngilizce, Almanca ve İtalyanca eğitimi verilmiştir. 1955 yılında açılan Maarif Kolejleri 1975 yılında Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür, başlıca amaçlarından biri de etkili bir yabancı dil eğitimi vermektir. Anadolu liselerinde hazırlık sınıflarında bir yıl yoğunlaştırılmış yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verilmiş olup üst sınıflardaki matematik, fizik, kimya gibi bazı ana derslerde de eğitim dili İngilizce olmuştur. Bu durum 2002'deki yönetmelik değişikliğine kadar devam etmiştir. 2005 yılında ise Anadolu liselerinde yabancı dil ağırlıklı eğitim veren hazırlık sınıfları kaldırılmıştır.

2.1.3. Son Dönemlerdeki Yabancı Dil Öğretimi

Ortaokullarda verilen yabancı dil eğitimi 1997-98 eğitim-öğretim yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte ilköğretim 4. ve 5. Sınıflarda haftada 2 ders saati olacak

şekilde başlamıştır. Bu süreçte ortaokullar da ise 4 ders saati yabancı dil dersleri verilmiştir. Bu durum 2012-13 eğitim öğretim yılına kadar devam etmiştir. 2012 yılı eğitim programlarının güncellemesi ve 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ilkökul 2. Sınıflardan itibaren zorunlu Yabancı Dil dersleri ülkemizde başlamıştır. Bayyurt (2014), bunda Avrupa Birliği 2004 Eylem Planının etkili olduğunu belirtmiştir. Söz konusu Eylem Planı yabancı dil derslerinin ilkökul 1. sınıf veya anaokulundan başlamasını içermektedir. Bu doğrultuda Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş olan Avrupa Ortak Dil Kriterleri ve Avrupa Dil Portfolyosu'nun uygulamalarına yabancı dil eğitimi alanında rastlanmaktadır (Ada, Şahenk,2010). Avrupa Birliği'nin geliştirdiği yabancı dil politikasının temel ilkeleri açısından ülkemizdeki uygulamalara baktığımızda ülkemizin yabancı dil politikasının tek bir dile, sadece İngilizceye odaklı olduğunu görüyoruz (Gündoğdu,2005). Günümüzde hâlâ devam eden sisteme göre ülkemizde devlet ve ya özel okul fark etmeksizin her öğrenci 2. sınıftan itibaren 12. Sınıfın sonuna dek en az bir yabancı dili zorunlu ders olarak görmektedir.

Anşin (2006)'ya göre erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukta düşünmeye yönelik kıvraklık ve esnekliği, dinleme yetisini ve hassasiyetini geliştirirken yabancı dil olgusu, çocuğun zihnini diğer kültürlerle açar ve çocuğa diğer ülkelerdeki insanları anlama ve değerlendirmede yardımcı olur. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Başkanlığının yayınladığı haftalık ders çizelgesine göre ilkökullarda 2. sınıftan itibaren haftada 2 ders saati yabancı dil dersi verilmektedir. Ortaokullarda ders saati kademeli olarak artmaktadır. 5. ve 6. Sınıflarda haftada 3 ders saati olan yabancı dil dersi 7. ve 8. Sınıflarda haftada 4 ders saatine çıkmaktadır. Yine ortaokullarda, zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla haftada 2 ders saati daha seçmeli yabancı dil dersi öğrenciler tarafından seçilebilmektedir. Bu şekilde ortaokullarda 5. ve 6. Sınıflarda haftada 5 ders saati 7. ve 8. Sınıflarda haftada 6 ders saati yabancı dil dersi verilebilmektedir. Seçmeli yabancı dil derslerinde, zorunlu yabancı dil dersleriyle aynı program uygulanmaktadır. Anadolu ve Fen Liselerinde ise bütün sınıflarda 4 ders saati zorunlu yabancı dil dersi verilmektedir. 2023-24 eğitim öğretim yılı itibariyle, önceki yıllarda zorunlu ikinci yabancı dil dersi olan ve genelde Almanca eğitimini içeren zorunlu ikinci yabancı dil dersi kaldırılmıştır. Okullardaki yabancı dil derslerinin büyük çoğunluğu İngilizce dersleriyken, bunun yanında okulda branş öğretmeninin olması ve dersin öğrenciler tarafından seçilmesi durumunda; Almanca, Arapça, Çince, Farsça, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Urduca gibi yabancı dil dersleri de verilebilmektedir.

Hali hazırda yabancı dil derslerinin amacı ve öğretim programları, Resmî Gazete’de 31/05/2006 tarih ve 26184 sayısı ile yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinde (2006) şu şekilde belirtilmiştir.

2.2. Yabancı Dil Eğitimi Ve Öğretiminin Amacı

MADDE 5 – (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Öğretim programları

MADDE 6 – (1) Yabancı dil öğretim programları ile ilgili olarak;

a) İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirinin devamı ve tamamlayıcı nitelikte olması esastır.

b) Eğitim araç-gereci, bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

c) Zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinin öğretim programları, Kurulun onayından sonra yürürlüğe konur.

ç) Okul ve kurumlarda uygulanan yabancı dil kurslarında, Kurulca yürürlüğe konan ya da zümre öğretmenlerince programlar doğrultusunda hazırlanıp il/ilçe millî eğitim müdürlüğünce onaylanan öğretim programları uygulanır.

2.3. Ortaöğretime Geçiş Sınavları (LGS Vb.) Kapsamında Yabancı Dil Eğitimi

Dil öğretimi, pasif veya alıcı (receptive) beceriler denilen dinleme ve okuma ile aktif veya üretici (productive) beceriler denilen konuşma ve yazma olmak üzere dört temel

beceriye dayanmaktadır. Şahin (2011), bu dört beceriyi anlama üzerine temellenmiş, dinleme ve okuma ile anlatma üzerine temellenmiş, konuşma ve yazma olarak ifade etmiştir. Kişiler hem ilgili yabancı dilde dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmeli, hem de yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade edebilmelidir (Çeltik, 2022). Bu açıdan bakıldığında, dil öğretiminde bu becerilerin her birine özel önem verilmesi gerektiği görülmektedir. Anlama ve anlatma yeteneklerini bir arada vermemiz gerekmektedir. Dil öğretiminde başarılı olmak için bu dört temel beceriyi göz ardı etmeden eğitim programlarımızı yapılandırmamız gerekmektedir.

Moeller, ve Catalano (2015)'ya göre yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, anadili olmayan bir dilin yaygın olarak konuşulduğu ortam dışında öğretilmesi veya öğrenilmesi anlamına gelir. Ülkemizde yabancı dil dersi, 2. sınıftan 12.sınıf sonuna kadar zorunlu ders olmasının yanında, merkezi sınavlarda da zorunlu tutulabilmektedir. 2017-18 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) çerçevesinde, nitelikli okullara devam etmek isteyen 8. sınıf öğrencileri haziran ayının ilk haftası merkezi sınavlara girmektedir. 8. Sınıf sonunda Türkiye genelinde uygulanan Liselere Geçiş Sistemi merkezi sınavlarında 20'şer soruluk Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve 10'ar soruluk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanında İngilizce dersinden de 10 soru sorulmakta ve sınava giren bütün öğrenciler İngilizce dersinden sorumlu tutulmaktadır. Sorular Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmaktadır. Soruların tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Sorular, diyalog tamamlama, tablo ve grafik yorumlama, metin anlama ve yorumlama, görsel okuma şeklinde çıkmaktadır.

Türk eğitim sisteminde bir üst eğitim kurumuna yerleşmek için çoktan seçmeli merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Bu sınavlarda Yabancı Dil bölümünde yazma, dinleme ve konuşma becerileri ölçülmemektedir, bu sebeple, sınava hazırlanma sürecinde ve hatta öncesindeki eğitim yıllarında konular işlenirken çoktan seçmeli sınavlara odaklanılmakta ve yazma, konuşma ve dinleme becerileri neredeyse yok sayılmaktadır. Birçok öğrencinin yabancı dile maruz kaldığı tek ortamın sınıfları olduğu söylenebilir. Sınıf dışında gerek arkadaşları gerek ailesi ile hedef yabancı dile maruz kalmamakta, özellikle iletişimde önemli olan dinleme ve konuşma becerilerini kullanamamaktadır. Çoktan seçmeli sorular üzerine kurulu değerlendirme süreci de göz önüne alındığında dört temel dil becerisi işe

koşulamamaktadır. Bu durumun üstesinden gelebilmek maksadıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ortaokul ve liselerde yabancı dil dersi sınavlarının tamamı 3 aşamada yapılmaya başlanmıştır. Sınav puanının %50sine denk gelen ve açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav yanında, ayrı ayrı yapılan dinleme ve konuşma sınavları da sınav puanına %25'er katkı sağlamaktadır. Yapılan sınavlara ek olarak, bir eğitim öğretim dönemi içerisinde, ders içi etkinlik notu olarak da 3 farklı puan öğrencilere verilmektedir. Ders içi etkinlik notu öğrencilerin derse hazırlıklarına, derslere katılımlarına, dersin ödev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine bakılarak verilmektedir. Zorunlu yabancı dil dersini yanında hemen hemen bütün ortaokullarda seçmeli yabancı dil dersi de verilmektedir. Seçmeli yabancı dil derslerinin değerlendirilmesi de zorunlu yabancı dil dersleriyle aynıdır.

2.4. Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı, bireyin sanki kötü bir şey olacakmış gibi hissettiği bir sıkıntı, endişe duygusudur (Azazi Aslan, 2023). Kaygı hayatın birçok alanında görülmekte, dolayısıyla öğrenim sürecinde de kaygıya sıklıkla rastlanmaktadır. Yabancı dil kaygısını doğuran başlıca sebeplere bakıldığında ilk olarak sınav kaygısı örnek verilebilir. Sınav kaygısı öğrencilerde sıklıkla gözlenilen bir durumdur. Sarıkaya ve Gemalmaz (2021), sınav kaygısının, öğrencilerde performans düşüşüne neden olan ve ciddi psikolojik sorunların eşlik ettiği önemli bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle kaygı eğitim ortamında görmezden gelemeyeceğimiz bir durumdur. Sınav kaygısı, öğrenme ve başarı ortamlarında yaygın ve çoğunlukla zararlı bir duygudur (Roos vd., 2021).

Ortaokul öğrencileri 8. Sınıfın sonunda nitelikli bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek için merkezi sınavlara girmektedir. Akkaya ve Zorbaz (2023)'a göre sekizinci sınıfta nasıl bir lisede okuyacaklarını ve dolaylı olarak üniversite seçimlerini de belirleyebilecek olan liselere giriş sınavına hazırlanan ergenler sınava sadece tek bir defa girebilmenin de etkisiyle sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşayabilmektedirler. Bu sınavların içeriğinde öğrencilerin İngilizce dersinden de sorumlu olmaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenimi sürecinde dil kaygısını yaşamalarına sebep olmaktadır.

Öğrencilerde kaygı ve tutum, öğrenmenin gerekli bileşenleri olarak görülmekte ve sonuç olarak ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (Ali, Anvar, 2021). Yabancı dil öğreniminde kaygı ve kaygının dil öğrenimine etkileri son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken başlıca konulardan biri olmuştur. Hem teorik hem de pratik

ilgi açısından, bu alandaki araştırmaların çoğu kaygı ile ikinci dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Teimori, Goetze ve Plonsky 2019). Bazı araştırmacılar, dil öğrenimi açısından kaygıyı yeniden tanımlamaktadır. Halder (2018), İngilizce dil kaygısını, temel olarak konuşma, dinleme ve öğrenmede özellikle İngilizce dili bağlamlarıyla ilişkilendirilen, duruma özgü bir tür kaygı olarak tanımlamaktadır. Chen ve Chang'a (2004) göre bazı kaygılı öğrencilerin geçmişte İngilizce öğrenme sorunları vardır, düşük notlar alırlar, sınıfta öğrenmede zorluklar yaşarlar ve zayıf gelişimsel beceriler sergilemektedirler.

Yabancı dil kaygısı sınıf içinde öğrenme ortamında da gerçekleşebilir. Bu durumda öğrencilerin kaygıyla baş etmesinde sınıf içerisinde öğretmenlere düşen görevler de bulunmaktadır. Sınıf ortamının oldukça arkadaş canlısı, teşvik edici ve motive edici olması önerilmektedir (Azher, Anvar ve Naz, 2010). Ayrıca öğretmenler, dil öğrenmenin bazı öğrenciler için potansiyel olarak stresli bir durum olduğunun ve dil öğrenimiyle ilgili gerginlik ve rahatsızlığın dil öğretmenliği mesleğinin dikkatini gerektirdiğinin farkına varmalıdır (Horwitz, 2001). Öğretmenlerin öğrencilerin tutumlarını ve motivasyonlarını artırmaları ve yabancı dil öğretimini eğlenceli hale getirmeleri hayati öneme sahipken, aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısını hafifletmenin veya en azından yabancı dil sınıf kaygısının olumsuz etkilerini sınırlamak için onlara durumlarını nasıl yöneteceklerini öğretmelerinin yollarını düşünmeleri gerekmektedir (Dewaele ve Proietti Ergün 2020).

2.5. Dil Öğreniminde Motivasyon

Motivasyon, birini bir şeyi başarmak ve başarıya ulaşmak için bir şeyler yapmaya iten bir tür içsel dürtü olarak tanımlanmaktadır (Thoir, 2017). Motivasyon, dil öğrenimi sürecinde ve dil öğrenimi başarısında anahtar bir rol oynamaktadır. Yabancı dil öğrenme süreci uzun bir süreçtir ve zaman zaman zorlu da olmaktadır. Motivasyon öğrencinin pes etmemesini, süreci azimle devam ettirmesini ve başarıya odaklanmasını sağlayan etkenlerden biridir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Yabancı dil sürecini etkileyen çok sayıda değişken arasında dil gelişiminde iki tanesinin, motivasyon ve kaygının özellikle önemli olduğu sıklıkla vurgulanmıştır (Ahmetovic, Becirovic, ve Dubravac, 2020). Kaygı öğrencilerin akademik durumunu olumsuz etkilerken motive olmuş öğrenci de öğrenim sürecinde istenilen bir şeydir. Motive olmuş öğrenciler her öğretmenin hayalidir; çok çalışmaya isteklidirler, kendi hedeflerini sınıfın hedeflerine eklerler, dikkatlerini eldeki görevlere odaklarlar, zorluklara göğüs gererler, sürekli teşvike ihtiyaç duymazlar ve hatta işbirlikçi öğrenmeyi teşvik ederek sınıftaki diğerlerini teşvik edebilirler (Gilakjani, Lai-Mei ve Sabouri, 2012). Öğrenme ortamında öğrencilerin hedefe odaklanmalarını sağlamanın ve onları yüksek düzeyde motive edebilmenin oldukça önemli olduğu görülmektedir, çünkü motivasyon öğrenmede önemli bir faktördür. Öğrenmeyi motive etmenin iyi bir öğretimin merkezi unsuru olduğu gerçeğini kabul etmek önemlidir (Filgano, Sakiyo, Gwany ve Okoronko, 2020).

Motivasyon, 'öğrenme isteği' ile yakından ilişkili olan ve öz saygıyı, öz yeterliliği, çabayı, öz düzenlemeyi, kontrol odağını ve hedef yönelimini kapsayan karmaşık bir kavram olarak kabul edilir (Harlen, Deakin Crick, 2003). Gardner'a (2001) göre iki tür motivasyon vardır: bütünleştirici (integrative) motivasyon ve araçsal (instrumental) motivasyon. Bütünleştirici motivasyon, dili, kendi halkının kültürüyle bütünleşme niyetiyle öğrenmek anlamına gelirken araçsal motivasyon, bir öğrencinin mesleğiyle ilgili bir amacı veya daha fazla yararlı güdüyü desteklemek için dili öğrendiğini ima etmektedir (Mahadi ve Jafari, 2012). Gardner'a (2001) göre bütünleştirici motivasyon kavramının en önemli özelliklerinden biri, bireyin dili öğrenmeye olan ilgisinin ve bunu davranışsal dağarcığının bir parçası haline getirmek için çaba harcama isteğinin onun geçmişine (hem kişisel hem de kültürel) bağlı olduğunun vurgulanmasıdır. Gardner, bütünleştirici motivasyonu ikinci dil edinimi alanındaki diğer motivasyon kavramlarından ayıran şeyin bu önceki koşullara odaklanma olduğuna inanmaktadır. Bu yönüyle bütünleştirici motivasyon uzun süre için

dil öğrenimi motivasyonunu korumayı sağlamaktadır. Gardner'ın tanımladığı bir diğer motivasyon türü de araçsal motivasyondur. Araçsal motivasyon; bir işe girme, yurtdışına yerleşme gibi sebeplerle dil öğrenimine motive olmaktır ve bu yönüyle de bütünleştirici motivasyona göre daha kısa süreli motivasyon sağlamaktadır. Gardner ve MacIntyre (1991), öğrenmeden kazanç elde etme fırsatı olduğunda, araçsal olarak motive olan öğrencilerin, araçsal olarak motive olmayan öğrencilere göre daha uzun süre çalıştıklarını, ancak teşvik kaldırıldığında bu ayrımın ortadan kalktığını ifade etmiştir. Bu da motivasyonun sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir.

2.6. Yabancı Dil Memnuniyeti

Öğrencilerde öğrenmeyi artırmak için öğrenme ortamında olumlu bir atmosfer yaratılmalı, öğrenciler kendini rahat ve güvende hissetmeli ve öğrenciler aktif katılıma teşvik edilmelidir. Bu süreçte uygulanabilecek yollarından biri de öğrenci başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesidir. Ödül dışsal bir güdüleyici olarak, öğrencilerin olumlu davranışlarının sıklığını arttırmakta ancak bu güdüleyiciler öğrencide var olan öğrenmeye dair merak, ilgi, içsel motivasyon ve sebatı olumsuz etkilemektedir (Gündüz, ve Balyer, 2011). Bu durumda içsel motivasyonu artırıp merak ve ilgiyi canlı tutmak için yapılacak en doğru şey, öğrenme sürecini keyifli hale getirip memnuniyeti artırmaktır. Memnuniyet, öğrenme sürecine katılımı ve öğrenmede kalıcılığı artırmada önemli rol oynamaktadır. Lucardie (2004), öğrenmede memnuniyet üzerine yaptığı çalışmada, hem eğlenmenin hem de keyif almanın öğrenciler ve öğretmenler tarafından derslere katılma, bilgi ve becerileri öğrenme konusunda motive edici bir unsur olduğunu belirterek memnuniyetin, öğrenenlerin konsantrasyonunu teşvik eden ve öğrenmenin özümsemesine yardımcı olan bir mekanizma olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil memnuniyeti son yıllarda araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamış gibi görünse de hâlâ yabancı dil memnuniyeti hakkında az sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla yabancı dil memnuniyetinin diğer değişkenlerle ilişkisi üzerine odaklanmıştır. Bunların başında yabancı dil kaygısı gelmektedir. Son araştırmalar hem yabancı dil memnuniyeti hem de yabancı dil sınıf kaygısının dinamik sistemlerin temel özellikleriyle uyumlu olduğunu göstermiştir (Shirvan ve Talebzadeh, 2020). Yabancı dil memnuniyeti, öğrencinin dil öğrenimi sürecinde aldığı keyfi ve yaşadığı memnuniyet ve tatmini nitelemektedir. Yabancı dil memnuniyeti, yaygın olarak incelenen yabancı dil sınıf kaygısı kavramına bir yanıt olarak kabul edilmektedir (Zeng,2021).

Öğretmen desteği ve öğrenci desteğinden yararlanma da dâhil olmak üzere yabancı dil sınıfından alınan keyif, öğrencilerin yabancı dil başarısını doğrudan ve dolaylı olarak etkiler (Jin, ve Zhang, 2018). Öğrencilerde yabancı dil memnuniyetinin oluşmasında öğretmenlere önemli rol düşmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin açıklığı, dışa dönüklüğü ve uyumluluğu öğrencilerin yabancı dilden aldıkları zevki ve yabancı dil memnuniyetini olumlu yönde etkilemektedir (Ahmadi-Azad,Asadollahfam ve Zoghi, 2020).

2.7. Yabancı Dil Tutumu

Tutum bireyin sahip olduğu davranış şekli olarak tanımlanmaktadır (Atasoy, 2002 akt. Ceylan vd., 2015). Ülgen (1997) tarafından, tutum bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olarak ifade edilmektedir. Hornshey ve Fielding (2017), tutumu, bireylerin bir kavramı onaylama veya reddetmelerini rasyonelleştirmek için kullandıkları bilişsel bir yapı olarak tanımlamaktadır. Khan (2016), diğer birçok davranışsal unsur gibi tutumun da kişinin kişiliğinin en önemli özelliklerinden birisi olduğunu ve psikolojik, duygusal ve davranışsal yönler içerdiğini söylemektedir. Ona göre tutum, operasyonel olarak bireyin olaylara/faaliyetlere bakış açısı olarak tanımlanabilir; kişinin sahip olduğu ruh halini ifade etmektedir ve kişinin sözlerini ve eylemlerini yorumlamaktadır. Masgoret ve Garnder (2003), öğrenme durumuna yönelik tutumların, bireyin dilin öğretildiği doğrudan bağlamla ilişkili herhangi bir şeye tepkisini ifade ettiğini belirtmiştir. Daha basit bir tanımla, tutum, bireyin belirli bir konu veya etkinliğe yönelik duygularını, inançlarını ve görüşlerini ifade eder (Riasari vd., 2021).

İnsan doğası gereği çevresindeki her şeye karşı beğeni veya beğenmeme hissi geliştirirken etkileşimde olduğu her şeye karşı da benzer duyguları taşımaktadır. Öğrenciler de eğitim hayatları boyunca öğrendiklerine, öğrenme ortamına, etkileşim alanına vb. durumlara karşı, olumlu veya olumsuz tutum geliştirmektedir. Dile karşı tutum öğrencinin hedef dile karşı hissettikleri, hedef dili algılayışı ve ona karşı değerlendirmesinin nasıl olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu tutumlar kişisel deneyimler, kültürel ve toplumsal etkiler ve dil ile kimlik arasındaki ilişki gibi çeşitli faktörler tarafından şekillendirilmektedir (Kulyk, 2011). Öğrencilerin yabancı dile tepkileri ve yabancı dil hakkında ne düşündükleri ne hissettikleri öğrenme süreciyle doğrudan ilişkili görülmektedir. Dil öğrenenlerin dile ve o dili konuşanlara yönelik tutumları, dil öğrenme sürecini ve öğrenme sonuçlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Tódor ve Dégi, 2016).

Olumlu tutumların geliştirilmesi dil öğrenme sürecinde başarı ve motivasyonu artırmaktadır. Dil öğretimi, aynı zamanda bir kültür öğretimi olarak düşünüldüğünde hedef dili öğrenen kişi için dış dünyayla temastaki her şeyi anlamlandırma görevi üstlenir (Zeyrek, 2020). Dilin unsurlarının bu açıdan kültürel öğeler barındırdığı bir gerçektir. Yabancı dile karşı olumlu tutumları bulunan bir öğrenci o dilin ait olduğu kültüre karşı da hoşgörülü ve açık olmaktadır. Obeidat'e (2005) göre öğrencilerin kendi kültürel geçmişi ile ikinci dil kültürünün yansıttığı arka plan arasındaki ilişkinin düzeyi genellikle ikinci dile yönelik tutumlarını ve genel olarak onu öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir. Dil öğrenimine yönelik olumlu tutumlar, öğrenme sürecine aktif katılımı artırmaktadır ve öğrencide daha fazlasını öğrenmek için daha güçlü bir istek yaratmaktadır. Dile karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler, faydalı bilgi ve becerileri özümsemeye daha yatkın olmaktadır. Liu'e (2014) göre motivasyon, öğrencileri istenen hedefe doğru yönlendirirken, tutum, öğrencilerin müfredata, akranlarına ve eğitime ilişkin algılarını şekillendirir. İngilizce öğrenimi açısından kaliteli sonuçlar elde edilecekse, dil eğitimcilerinin bu faktörlerin değerinin farkına varmaları önemlidir. Öğrencilerin olumlu tutumu, dili öğrenme hedefine ulaşmak için daha fazla çabayı pekiştirmek için motivasyonel bir itici güç görevi görür (Ditua, 2012). Gardner (1985), tutumları dil öğreniminde motivasyonun bir bileşeni olarak görmektedir. Ona göre motivasyon, dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumları içermektedir. Ayrıca, bir yabancı dil öğrenmenin, öğrencinin genel olarak yabancı insanlara, özel olarak da hedef kitleye ve dile karşı tutumu tarafından belirlendiğini söylemektedir.

Hedef dile ediniminde zorlanma, kuralları zor ve karmaşık bulma, motivasyon eksikliği gibi sebepler dile karşı olumsuz tutumlara sebep olmaktadır. Yabancı bir dil edinmeye karşı toplumda oluşan direnç gibi bazı kültürel sebepler de olumsuz tutumlara yola açmaktadır. Ülkemizde birçok İngilizce öğretmeninin öğrencilerinden duymaya alışık olduğu biz neden İngilizce öğreniyoruz da onlar Türkçe öğrenmiyor sorusu buna örnek verilebilir. Dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde genel ilerlemesini yavaşlatırken ve yeni bir dil edinmedeki motivasyonu düşürür ve süreç üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir. Dil tutumlarının çok sayıda davranışsal sonucu olabilir; olumsuz tutumlar genellikle önyargıyı, ayrımcılığı ve sorunlu sosyal etkileşimleri teşvik eder (Dragojevic, 2017). Dil kültürün bir parçasıdır ve yabancı bir dil öğrenmede amaç bizim için farklı olan hatta hiç bilmediğimiz kültürlerin insanlarıyla iletişim kurmaktır. Dil öğreniminin sonucu insanlar arasında bir etkileşimi inşa etmektir. Dile karşı olumsuz tutum

sonucunda önyargının oluşması ve sorunlu sosyal etkileşimler öğrenim sürecinin istenmeyen sonuçlarındandır.

2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuya ilişkin alanyazındaki çalışmaların kapsam, yöntem ve sonuçları üzerinde kısaca durulmuştur.

2.1.1. Yabancı Dil Tutum İle İlgili İlgili Literatür

Pierson, Fu ve Lee (1980), Hong Kong'daki Çince konuşan ortaokul öğrencileri arasında İngilizce dil kazanımı ile İngilizceye yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Denekler, hem İngilizce hem de Çince eğitim veren ortaokullardan öğrencilerdir. Tutum ölçümleri hem doğrudan hem de dolaylı yolların kullanılmasıyla elde edilmiştir. İngilizceye yönelik tutumlar, deneklerin beş puanlık ölçekler üzerinde yanıt vermelerinin istendiği İngilizce öğrenimi ve kullanımına ilişkin bir dizi ifade aracılığıyla doğrudan ölçülmüştür. Dolaylı olarak tutumlar, Spolsky'nin çalışması temel alınarak modellenen bir stereotip ölçeğiyle ölçülmüştür. İngilizce kazanımı Oller tarafından önerilen bir tamamlama prosedürüyle değerlendirilmiştir. İngilizceye ilişkin doğrudan tutum sorularının faktör analizi sonuçları, bu tutum faktörlerinin birçoğunun, tamamlama testiyle ölçülen İngilizce kazanımıyla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak bazı durumlarda korelasyonlar beklenebilecek yönlere aykırı çıkmıştır. Genel olarak, bu çalışmanın istatistiksel sonuçları, incelenen nüfus için tutumun doğrudan ölçülmesinin, dolaylı bir ölçüme göre İngilizce başarısının daha iyi bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerden kendilerini, kendileri olmak istedikleri gibi, Çinlileri ve Batılıları istedikleri gibi derecelendirmelerini isteyerek elde edilen dolaylı ölçümler bazı önemli sonuçlar üretmiştir ancak bunlar, doğrudan ölçümlerden elde edilen sonuçlar kadar güçlü dil kazanımı göstergeleri olmamıştır.

Baranick ve Markham (1986), ilkokul yöneticilerinin ilkokul düzeyindeki yabancı dil programlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada üç konuya odaklanılmıştır: 1) İlköğretim müdürlerinin mevcut müfredata yabancı dil programı eklenmesine ilişkin tutumlarının incelenmesi, 2) okul müdürlerinin sosyoekonomik durumu gibi okul faktörlerine dayalı olarak yöneticilerin yabancı dil programlarına yönelik tutumlarındaki farklılıkların incelenmesi, toplum, öğrenci başarı düzeyi, okul ortamı ve ebeveynlerin

eğitim düzeyi ve 3) müdürlerin bir yabancı dil programına ilişkin tutumlarının, geçmişleri ve yabancı dillerdeki eğitimleriyle karşılaştırılması. Müdürlerin yarısından fazlası ilköğretim müfredatının yabancı dil programı içermesi gerektiğine inandığını, ancak, yabancı dil programı uygulamanın öncelik listelerinde üst sıralarda yer almadığını belirtmiştir. Ankete katılanların çoğunluğu, öğrencinin okul deneyiminin bir döneminde yabancı dil eğitiminin gerekli olduğunu savunmuştur. Veriler ayrıca ebeveynlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer yöneticilerin yabancı dillere olan ilgilerini artırdıkça yöneticilerin tutumunun da daha olumlu hale geldiğini ortaya koymuştur.

Masgoret ve Gardner (2003), motivasyon ve tutumların ikinci dilde başarıya yaptığı katkıların büyüklüğünü tahmin etmeyi amaçlamıştır. Bu meta-analiz, ikinci dil başarısının Gardner'ın sosyo-eğitimsel modelindeki beş tutum/motivasyon değişkeniyle ilişkisini araştırmıştır: bütünleştiricilik, öğrenme durumuna yönelik tutumlar, motivasyon, bütünleştirici yönelim ve araçsal yönelim. Yıllar geçtikçe, literatürde, ikinci dil ediniminin sosyo-eğitimsel modeli ve tutumların, motivasyonun ve yönelimlerin ikinci dil başarısında oynadığı role ilişkin bazı ilginç sorular ortaya çıkmıştır. Örneğin, bazı araştırmacılar, dil başarısında tutum ve motivasyonun rolünün, öğrenme durumunun belirli niteliklerinin (Dil sınıf dışında mevcut mu?) ve/veya dilin niteliklerinin bir fonksiyonu olarak değişip değişmeyeceğine dair spekülasyonlar önermişlerdir. Tutumlar ve motivasyon öğrencinin yaşına bağlı olarak daha güçlü bir rol oynuyor mu? tarzı sorular sorulmuştur. Çok geçmeden bu soruların bu meta-analizle yanıtlanabileceği araştırmacılar tarafından fark edilmiş ve böylece odak noktası iki soruyu içerecek şekilde genişletilmiştir: (a) Nüfustaki ikinci dil başarısının çeşitli yönleri ile Gardner'ın modelindeki beş tutumsal/motivasyonel özellikler arasındaki korelasyonlara ilişkin en iyi tahmin nedir?? ve (b) Toplumda dilin kullanılabilirliği veya öğrenenlerin yaşı gibi bu ilişkilerin büyüklüğünü etkileyen başka değişkenler var mı?

Karahan (2007), çalışmasında, dilsel tutumlar ile dil öğrenme arasındaki birbirini tetikleyici ilişkinin, Türkiye'deki İngilizce öğretimiyle ilgili sorunlar üzerine yapılan tartışmaların kaçırdığı bir nokta olarak düşünülmüştür. Bu çalışmada, Türkiye'de, İngiliz diline ve İngilizcenin kullanımına ilişkin tutumlar arasındaki ilişki incelenmektedir. Örneklem, Adana ilinde İngilizcenin yoğun olarak öğretildiği özel bir okulun 190 sekizinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Uygulanan sormacanın iki bölümü bulunmaktadır: Birinci bölüm, cinsiyet, İngilizceye öğrenmeye başlama yaşı ve yeri ile ilgili kişisel

bilgilere yönelik sorulan sorulardan, ikinci bölüm ise Türkiye bağlamında İngilizcenin kullanımı ve İngiliz diline ilişkin tutumlarını öğrenmeye yönelik olarak sorulan sorulardan oluşmaktadır. Mann Whitney U test and Spearman's rho correlation coefficient testleri uygulanmıştır. Bu çalışmada, devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına karşın bu öğrencilerin genel anlamda, orta düzeyde olumlu tutumlarının olduğu; kız öğrencilerin ise daha yüksek oranlara sahip olduğu bulunmuştur. Örnek grubundaki öğrenciler İngilizcenin önemini anlamakta, ancak İngilizceyi öğrenmek konusunda yüksek düzeyde istek göstermemektedirler. Bir başka bulgu ise, İngilizce konuşulan kültüre ilişkin orta düzeyde olumlu tutumları bulunurken, Türklerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarına ise hoşgörü gösterememektedirler.

Dile yönelik tutum, yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Shams, 2008). Yapılan çalışmalara göre hedef dile karşı geliştirilen olumlu tutum dili öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Hedef dile karşı gelişen tutum iç. ve dış faktörlerden etkilenmektedir. İç faktörler arasında öğrencilerin ilgisi, kendine güveni, sözlük bilgisi, kaygısı, risk alma istekliliği, merakı ve İngilizcenin rolüne ilişkin farkındalık yer almaktadır. Dış faktörler olarak da öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları, öğretim ve öğrenim materyalleri, öğretim içerikleri, yoğun müfredat ve öğretmenle ilgili faktörler bulunmaktadır. Tutum ve kaygı arasındaki ilişki ve bu ilişkinin yönü de çalışma konusu olmuştur. Buna göre yabancı dil kaygısı ile öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu ifade edilmiştir

Al-Oliemat (2013), yabancı dil öğreniminde tutum ve motivasyonla hakkında yaptığı çalışmada, Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil olarak İtalyanca öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını araştırmıştır. Ayrıca Ürdün'de yabancı dil olarak İtalyanca öğrenmeye yönelik katılımcıların tutumları ve motivasyonları arasında cinsiyet, yaş, eğitim geçmişi, ikamet yeri ve eğitim yılı gibi faktörlere bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Kullanılan araç, Flaitz (1988) ve Gardner ve MacIntyre (1991)'e dayanan beşli likert ölçekli bir ankettir. Araştırmanın sonuçları, Ürdünlü öğrencilerinin yabancı dil olarak İtalyanca öğrenmeye karşı güçlü bir olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Sonuçlara göre Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil olarak İtalyanca öğrenmeye yönelik motivasyon türleri; araçsal ve bütünleştirici motivasyondur; aslında araçsal ve bütünleştirici olarak neredeyse eşit derecede motive oldukları bulunmuştur. Ayrıca sonuçlar, katılımcıların Ürdün'de yabancı

dil öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonları arasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ikamet yeri ve eğitim yılı nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Dile yönelik tutum, yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Shams, 2008). Bu nedenle İngilizceye yönelik olumlu tutumlar, öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeye yönelik olumlu bir yönelime sahip olmalarını sağladığı için öğrencilerin tutumlarını belirlemek önemlidir (Karahan, 2007). Burgos ve Pérez (2015), Şili'nin Puerto Montt kentindeki iki okuldaki 12. sınıf öğrencilerinin Yabancı Dil olarak İngilizceye yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu varsayım altında, bu çalışma nicel bir veri analizi yöntemi içeren bir durum çalışmasına karşılık gelmektedir. Hedef dile yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 154 öğrenciye beş boyutlu bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar yabancı dil olarak İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir; ancak İngilizce öğrenme ve İngilizcenin okulda ders olarak alınmasıyla ilgili boyutlar olumsuz tutumlarla karşılaştırmıştır.

Penjak ve Karnincic (2015), öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye yönelik motivasyon kalıplarındaki (tutumlar, ilgiler ve ebeveynlerin teşviki) farklılıkları araştırmış, ve analiz etmiş ve motivasyondaki olası farklılıkları incelemiştir. Örneklem Hırvatistan'ın Split Üniversitesi Kinesiyoloji Fakültesi'ndeki 53 (34 erkek ve 19 kız) öğrenciden oluşmuştur. Değişken örneklem 3 bölüme ayrılmış 30 ifadeden oluşan güvenilir (Cronbach alfa > 0,80) bir anketten oluşmuştur. Sonuçlar, erkek öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye yönelik kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını ($p= 0.03$) göstermiştir. Öte yandan kız öğrenciler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmede ebeveynlerin etkisi açısından neredeyse istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahiptir ($p= 0,06$). Buna ek olarak, sonuçlar, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve ilgilerinin önemli ölçüde ilişkili görüldüğünü, erkek öğrencilerin ise yabancı dil öğrenmeye ilgi ile yabancı dil öğreniminde ebeveynlerin teşviki arasında istatistiksel bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, erkek öğrenciler ebeveynlerinin teşvik düzeyine bağlı olarak İngilizceye karşı daha olumlu tutumlar ifade ederken, kız öğrenciler İngilizce öğrenmeye yönelik ilgilerini ebeveynlerinin teşvikine değil, İngilizceye yönelik kişisel tutumlarına dayandırmıştır.

Halat ve Ocak (2015), ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile ders çalışma beceri düzeylerini incelemiştir. Bunun yanında cinsiyet ve sınav puanı değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumuna etkileri araştırılmıştır. Çalışma, 2013-2014 eğitim yılı birinci döneminde bir ortaokulda öğrenim gören 362 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin ders çalışma beceri düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, İngilizce dersine yönelik tutum ve ders çalışma beceri düzeyleri arasında cinsiyet ve sınav puanı değişkenine göre farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Todor ve Degi (2016), çalışmalarında Romanya'daki Macar azınlık okullarına devam eden öğrencilerin dil tutumlarının ne olduğuna dair daha iyi bir fikir edinmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ilgi alanı, öğrencilerin farklı dillere yönelik tutumları, dil tutumlarını ifade ederken kullandıkları faktörler/kriterler, öğrencilerin öğrenme deneyimleri ve bir dili edinmek için etkili ve yararlı olduğunu düşündükleri stratejilerdir. Sonuçlar, öğrencilerin tutumlarının dil kullanımına ilişkin kendi deneyimleriyle belirlendiğini ve bu anlamda, belirli duygusal, duygusal ve bilişsel faktörler üzerine inşa edilen kimlik belirleme dili ile iletişim dili arasında ayırım yapabileceğimizi göstermektedir.

Kanat ve Kozikoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini, motivasyonel inançlarını ve tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 949 8.sınıf öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Veri toplama araçları; Pintrich ve DeGroot (1990) tarafından geliştirilen ve Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”dir. Ayrıca Güven ve Uzman (2006) tarafından Coğrafya dersi için geliştirilen ve Anbarlı-Kırkız (2010) tarafından İngilizce dersi için uyarlaması yapılan “İngilizce Dersine ait Tutum Ölçeği” de araştırmada kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler(ortalama, standart sapma) ile fark istatistikleri (t testi, ANOVA, MANOVA), kullanılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuca göre 8.sınıf öğrencileri İngilizce dersine yönelik öz-düzenleme stratejilerini orta düzeyde kullanırken, öğrencilerin motivasyonel inançlarının orta düzeyde olduğu ve tutumlarının ise yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla öz-düzenleme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar, İngilizce dersine yönelik

motivasyonel inançları erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir ve İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilemektedir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde, öğrenciler çeşitli düzeylerde kaygıya maruz kalmakta ve İngilizceye karşı belirli bir tutum geliştirmektedir. Hussain (2018), çalışmasında 10. sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve onların yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Pakistan'ın Pencap eyaletinin altı ilçesindeki devlet okullarının 10. sınıf öğrencilerinden 360 erkek ve 360 kız öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin kaygılarını araştırmak için Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeği kullanılmış ve İngilizceye yönelik tutum, İngilizce dili tutum ölçeği kullanılarak bulunmuştur. Veriler SPSS kullanılarak niceliksel olarak analiz edilmiştir. Dil kaygısı ve tutumunda cinsiyet farklılıklarını bulmak için t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin kaygılarının tutumlarla ilişkisi Pearson momentler çarpımı katsayısı ile belirlenmiştir. Sonuçlar, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar ayrıca yabancı dil kaygısı ile öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kızlar İngilizce dersinde daha az kaygı göstermiş ve İngilizceye karşı daha olumlu tutum sergilemiştir. İngilizce öğretmenlerine modern pedagojik kalıplar konusunda eğitim verilmesi önerilmiştir.

Samanhudi (2019) son birkaç on yılda, dil ve eğitimle ilgilenen bilim adamlarının ergenlerin tutumları ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi araştırdıklarını ifade etmiştir. Bu konu uygulamalı dilbilim alanında ağırlıklı olarak psikolojik açıdan önemli bir çalışma alanı olmuştur. Bu çalışmada, Young Life and Times'ın ikincil verileri kullanılmış ve kesitsel tasarıma sahip tanımlayıcı nitel bir araştırma kullanılmıştır. Bu çalışmada öne sürülen beş hipotezin test edilmesi amacıyla Ki-Kare testi kullanılmıştır. Bu çalışma, cinsiyet ve yerleşim yerinin 16 yaşındaki ergenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli faktörler olduğunu ortaya koyarken çalışma, gençlerin yabancı dile karşı tutumlarıyla ilgili olarak diğer üç değişken (aile refahı, gidilen okul türleri ve dinler) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğuna dair kanıt bulamamıştır. Bu bulgu, mevcut modern dil öğrenme politikasının nasıl uygulandığının ve özellikle Kuzey İrlanda bağlamında gençlerin bu politikaya nasıl tepki gösterdiğinin bir yansıması olarak faydalı olabilir.

Son otuz yılda tutumlar ikinci yabancı dil öğrenme araştırmalarında önemli bir rol oynamıştır. Akademisyenler, hedef dile karşı daha olumlu bir tutumun ikinci yabancı dil öğrenimini iyileştirdiğini bulmuşlardır. Bu araştırma alanına katkıda bulunmak amacıyla, Morales-Ventura (2019) farklı yeterlilik seviyelerine (yani başlangıç, orta ve ileri düzey) sahip Şilili yabancı dil öğrencilerine ve onların İngilizce, İngilizce dilinin kendisi ve ikinci dil topluluğuna yönelik tutumlarına odaklanmıştır. Bir anket yoluyla veri toplanıp SPSS kullanılarak analiz edildiğinde, öğrenci grupları ve İngilizceye yönelik tutumları arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular bu çalışmada daha önce yapılan araştırmalarla birlikte tartışılmıştır. Bu ilişkiler, Gardner ve arkadaşları tarafından Tutum/Motivasyon Test Bataryası ve öz değerlendirmeler, objektif testler ve notlar dâhil olmak üzere üç başarı ölçüsü kullanılarak yürütülen çalışmalarda incelenmiştir. Toplamda, meta-analiz 10.489 kişiyi içeren 75 bağımsız örneği incelemiştir. Sonuçlar, başarı ve motivasyon arasındaki korelasyonların, başarı ve bütünleştiricilik, öğrenme durumuna yönelik tutumlar, bütünleştirici yönelim veya araçsal yönelim arasındaki korelasyonlardan eşit derecede yüksek olduğunu ve popülasyon korelasyonlarının açıkça 0'dan büyük olduğunu göstermiştir. Dilin ve yaşı bu ilişkiler üzerinde belirgin düzenleyici etkileri olduğu görülmüştür.

Habók, Magyar ve Molnár (2022), İngiliz dilini öğrenme stratejileri, dil başarısı ve tutum üzerine yaptıkları çalışmada, çeşitli İngilizce dil başarı düzeylerine sahip yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin, yabancı dil öğrenme stratejilerini uygulamada önemli ölçüde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma verileri Oxford'un Stratejik Öz Düzenleme (S2R) Modeline dayalı olarak daha önce geliştirilen çevrimiçi Öz Düzenlemeli Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Anketinin gözden geçirilmiş versiyonu aracılığıyla Macaristan'daki 1.653 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, daha fazla ve daha az yeterliliğe sahip öğrenciler arasında İngilizce dil stratejisi kullanım sıklığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara işaret etmektedir. Nicel analizler ayrıca, öğrencilerin strateji kullanımını düşük veya orta düzeyde belirtmelerine rağmen bunun yabancı dil tutumu ve dil başarısının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, yabancı dil öğretiminde strateji araştırmasının önemine dikkat çekmenin yanı sıra, dil öğretiminde strateji öğretimini de teşvik etmektedir.

Musa (2023) bu çalışmada, Zanzibar'daki yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada masa başı araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Masa başı araştırması, ikincil verileri veya saha çalışması olmadan toplanabilecek verileri ifade etmektedir. Masa başı araştırma temel olarak mevcut kaynaklardan veri toplamayı içerir, dolayısıyla saha araştırmasıyla karşılaştırıldığında genellikle düşük maliyetli bir teknik olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle çalışma daha önce yayınlanmış çalışmalara, raporlara ve istatistiklere dayanmaktadır. Bu ikincil verilere çevrimiçi dergiler ve kütüphaneler aracılığıyla kolaylıkla ulaşılabilir. Sonuçlar, Tanzanya'nın Zanzibar kentindeki yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen faktörlere ilişkin çalışmaya ait kavramsal ve bağlamsal boşlukların bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Ön ampirik inceleme, bu tutumsal faktörlerin iç ve dış faktörler olmak üzere iki ana alana ayrıldığını ortaya koymuştur. İç faktörler arasında öğrencilerin ilgisi, kendine güveni, sözlük bilgisi, kaygısı, risk alma istekliliği, merakı ve İngilizcenin rolüne ilişkin farkındalık yer almaktadır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları, öğretim ve öğrenim materyalleri, öğretim içerikleri, yoğun müfredat ve öğretmenle ilgili faktörler dâhil olmak üzere dış faktörlerden de önemli ölçüde etkilenmiştir.

2.1.2. Yabancı Dil Motivasyon İle İlgili Literatür

Crookes & Schmidt (1991), Dörnyei (1994) ve Oxford ve Shearin (1994) tarafından yapılan incelemeler, ikinci dil edinimindeki motivasyonla ilgili araştırmaların, diğer araştırma alanlarındaki motivasyonel yapıların dikkate alınmasından fayda göreceğini ileri sürmüştür. Bu çalışmada Tremblay ve Gardner (1995), ısrar, dikkat, hedef spesifikliği ve nedensel atıflar gibi bir dizi yeni motivasyon ölçümünün birbirine, mevcut tutum ve motivasyon ölçümlerine ve yabancı dil derslerindeki başarı endekslerine olan ilişkisini araştırarak bu konuyu ele almıştır. Yabancı dil ağırlıklı eğitim veren bir ortaokuldaki 75 öğrenciden oluşan örneklem, çeşitli motivasyon ve tutum ölçümlerini tamamlamıştır. Yabancı dil dersindeki son notları daha sonra okul kayıtlarından elde edilmiştir. Motivasyonun farklı yönlerini dil tutumları, yabancı dile hâkimiyet ve yabancı dil başarısı ile ilişkilendiren LISREL yapısal eşitlik modeli için destek bulunmuştur. Yeni motivasyon önlemlerinin dil öğreniminde motivasyon anlayışımıza katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Dörnyei, (1998), ikinci dil veya yabancı dil öğreniminin oranını ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birinin, hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından iyi kabul edilen motivasyon olduğunu ifade etmiştir. Tünde (2022), çalışmasında, ortaokul öğrencilerini yabancı dil olarak İngilizce veya Almanca öğrenmeye iten bazı motive edici faktörleri tanımlamayı amaçlamıştır. Çalışma 2018 sonbaharında Macaristan'ın kuzeydoğusundaki 16 ortaokulda gerçekleştirilmiş ve yabancı dil olarak İngilizce veya Almanca öğrenimi gören 453 öğrenci Macarca'daki anketi doldurmuştur. Çalışma, motivasyon yoğunluğundan daha yüksek olduğu kanıtlanan araçsal yönelimin önemini ortaya koymuştur. Bu nedenle yabancı dil eğitimi uygulamalarının, ortaokul öğrencilerinin araçsal motivasyon gereksinimlerini destekleyecek ve aynı zamanda motivasyon yoğunluklarını artıracak şekilde ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerekmektedir.

Acat ve Demiral'a (2002) göre küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizce'yi öğrenmeleri ve kullanmaları, her açıdan zorunluluk olmuştur. Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve üzerine en az vurgu yapılanı belki de “motivasyon eksikliği” dir. Bu çalışmada Acat ve Demiral (2002), yabancı dil öğrenenlerin yaşadıkları motivasyon problemleri, bireyleri yabancı dil öğrenmeye motive

eden etmenlerin ne olduğu, bunların bireylerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre nasıl farklılaştığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni olarak kabul edilen Eskişehir ilinde eğitim öğretim hizmeti veren yabancı dil eğitim merkezlerine devam eden öğrencileri temsil edecek bir örneklem gurubuna araştırmacılar tarafından hazırlanan anket uygulanarak öğrenci algıları yoklanmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin cinsiyet, eğitim durumu ve meslek değişkenleri açısından t-testi ve varyans analizi teknikleriyle karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Kim ve Seo (2012), bu karma yöntem çalışmasında Koreli ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenimindeki motivasyon düşüşünü ve öğretmenlerinin öğrenci motivasyon kaybı algısını araştırmıştır. Motivasyon değişikliklerini incelemek amacıyla 3. sınıftan 6. sınıfa kadar 6.301 ilkokul ve ortaokul öğrencisine bir anket uygulanmıştır. Bu, öğrenciler okul sınıflarında ilerledikçe tüm motivasyon yapılarında (araçsal, içsel, bütünleştirici, ebeveyn/akademik dışsal motivasyonlarda) bir azalma olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular, 17 İngilizce öğretmeniyile yapılan görüşmeler ve açık uçlu anketler kullanılarak daha ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü üç unsura bağlanmaktadır: 1) İngilizce öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaçlarıyla uyumsuzluk, öğretmenlerin sabırsızlığı ve öğretmeye ve öğrencilerine ilgisizliği gibi olumsuz etkisi; 2) İngilizce yeterliliğine ilişkin aşırı toplumsal beklenti; ve 3) öğrenciler arasında artan İngilizce yeterlilik farkı.

İşigüzel (2012), motivasyonun yabancı dil öğrenimi ve öğretimi açısından öneminin yok sayılamayacağını ve bir başarıyı elde edebilmek için motivasyonun yeterli düzeyde olması gerektiğini öne sürmüştür. Motivasyon yabancı dil dersinin hormonudur ve öğrenmeyi teşvik etmektedir. En etkili öğretim metot ve materyalleri kullanılsa dahi motivasyonun eksik olması halinde, etkili bir yabancı dil dersinin olanaksız olduğunu belirtmiştir. Bu durumda yabancı dil öğrenim başarısına giden önemli bir yol kapanmış olur. Bu çalışmada İşigüzel (2012) teorik olarak yabancı dil dersi açısından motivasyon kavramını incelemiştir. Yabancı dil öğreniminde motivasyon- biliş etkileşimi ve bu etkileşim neticesinde bilginin işlenmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca motivasyon araştırmalarının geliştirmiş olduğu yabancı dili öğrenenlere özgü değişkenlere yer verilmiştir. Çalışmanın deneysel kısmındaki başarı ve motivasyon testlerinin sonuçlarına

göre motivasyonun yabancı dil öğrenme başarısındaki en önemli temellerden biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Yaptıkları araştırmada Mehdiyev, Usta ve Uğurlu (2016), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ilgili bölümlerde eğitim öğretim gören öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel yaklaşımla yapılan bu çalışmada durum deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tipik durum örnekleme yöntemiyle öğrencilerin bütün sınıf düzeylerinden eşit düzeyde katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılarak verilerin anlamlı ve anlaşılır bir şekilde belirlenen tema başlıkları altında yer alması sağlanmıştır. Araştırmanın İnanırlılık (iç geçerlik), Aktarılabilişliğini (dış geçerliğini), Tutarlılık (iç güvenilirliğini), Teyit Edilebilirlik (dış güvenilirliğini) artırmak amacıyla verilerin analizi birden fazla uzman görüşü alınarak gerekli çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenen 10'lu dereceli puanlama anahtarına göre 184 öğrencinin 134'ü 5 ve üzerinde motivasyon düzeyinde olduklarını belirtmişlerdir. Kodlama yapan öğrencilerin çoğunluğunun motivasyonlarının orta değer ve üzerinde olduğu söylenebilir. Hedef dile ilişkin tutum ve davranışlar bu araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında öğrencilerin ilgi ve istekli oluşlarının motivasyonu olumlu etkilediği bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Ünal (2018), dil öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerden birisinin de motivasyon olduğunu öne sürmüştür. Motivasyonu yüksek bir öğrencinin, hedef dili etkili bir şekilde öğrenebilmek için gerekli olan öğrenme stratejilerini işe koşmakla kalmayıp, hedef dili kullanmak için çaba göstereceğini belirtmiştir. Ancak, öğrenme sürecinde öğrencinin motivasyonu birçok olumsuz durumlardan etkilenmekte ve öğrencinin motivasyonunun azalmasına yani de-motive olmasına neden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerini yabancı dil öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörlerin neler olduğu ve bu faktörlerle baş etme yollarının neler olduğunu kendi görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen de-motivasyon ölçeği ve iki açık uçlu soru ile toplanmıştır. Çalışmaya 255'i kız, 280'i erkek olan toplam 535 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizi için dağılımın normallik testi, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri ve açık uçlu sorulardan elde edilen veriler için ise içerik analizi kullanılmıştır. Ölçekten elde

edilen verilerin analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yüksek oranda de-motive oldukları belirlenmiştir. Cinsiyete göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla de-motive oldukları, sınıf düzeyinde ise ölçeğin başarısızlık deneyimi alt boyutuna göre anlamlı bir farkın olmadığı ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, dil öğrenme süreçlerinde başarılı olmaları için ise okul dışında kelime ezberlediklerini, çok fazla test çözdüklerini, İngilizce kitap okuduklarını, film izlediklerini, müzik dinlediklerini, okulda ise oyunlar oynadıklarını ve yarışmalar yaptıklarını vurgulamışlardır.

Paul Sun, Yang ve Hou (2023), Yeni Zelanda'da ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik motivasyonlarını ve yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanımlarını incelemiştir. Araştırmaya 29 okuldan toplam 1157 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ikinci dil öğrenimine yönelik genel motivasyon ve strateji kullanımının nispeten yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sınıf, etnik köken ve öğrenme uzunluğunun, öğrencilerin ikinci dil öğrenimi için motivasyonunu ve strateji kullanımını farklılaştıran önemli ortak faktörler olduğu bulunmuştur. İkinci dil öğreniminde motivasyon ve strateji kullanımı arasında güçlü bir kanonik korelasyon olduğu bulunmuştur. Spesifik olarak, motivasyonel vizyonlar, içsel güdüler ve dışsal güdüler tarafından daha fazla yönlendirilen ilköğretim öğrencileri, ikinci dil öğrenme sürecinde daha fazla üstbilişsel, bilişsel ve telafi stratejileri kullanacak, ancak daha az sosyal strateji kullanacaklardır. Bu bulguların sonuçları, öğrencilerin motivasyonunun ve ikinci dil öğrenimi için strateji kullanımının nasıl artırılacağı açısından tartışılmıştır.

Ünal (2018), dil öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerden birisinin de motivasyon olduğunu öne sürmüştür. Motivasyonu yüksek bir öğrencinin, hedef dili etkili bir şekilde öğrenebilmek için gerekli olan öğrenme stratejilerini işe koşmakla kalmayıp, hedef dili kullanmak için çaba göstereceğini belirtmiştir. Dörnye (1998), ikinci dil veya yabancı dil öğreniminin oranını ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birinin, hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından iyi kabul edilen motivasyon olduğunu ifade etmiştir. İşigüzel (2012), motivasyonun yabancı dil öğrenimi ve öğretimi açısından öneminin yok sayılamayacağını ve bir başarıyı elde edebilmek için motivasyonun yeterli düzeyde olması gerektiğini öne sürmüştür. Acat ve Demiral'a (2002) göre küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizce'yi

öğrenmeleri ve kullanmaları, her açıdan zorunluluk olmuştur. Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşilmektedir. Bunlardan en önemlisi ve üzerine en az vurgu yapılanı belki de “motivasyon eksikliği” dir. Yabancı dil eğitimi uygulamalarının, ortaokul öğrencilerinin araçsal motivasyon gereksinimlerini destekleyecek ve aynı zamanda motivasyon yoğunluklarını artıracak şekilde ihtiyaçlarına göre ayarlanması gerekmektedir (Tünde, 2022).

2.1.3. Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Literatür

Bailey, Daley ve Onwuegbuzie (1999), öğrencilerin kendilerini dil öğrenen olarak nasıl algıladıklarının hem yabancı dil derslerindeki kaygı düzeylerini hem de başarılarını etkileyebileceğini gösterdiğini belirtmiştir. Ancak bugüne kadar öğrenme stili ile yabancı dil kaygısı arasındaki potansiyel bağlantı ampirik olarak test edilmemiştir. Bu nedenle, 146 üniversite öğrencisinin katıldığı bu çalışma, yabancı dil kaygısıyla ilişkilendirilebilecek öğrenme yöntemlerinin bir kombinasyonunu belirlemeye çalışmıştır. Belirli bir çoklu regresyon analizi, yirmi öğrenme yöntemi değişkeninden yalnızca sorumluluk ve akran yöneliminin yabancı dil kaygısıyla ilişkili görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Özellikle, ödev yapma sorumluluğu olmayan ve işbirlikçi gruplarda öğrenmemeyi tercih eden öğrencilerin yabancı dil kaygısı daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu öğrenme stili değişkenleri varyansın yalnızca yüzde altısını açıklamaktadır; ancak yabancı dil kaygısı araştırması bağlamında bu asgari bulgunun önemli sonuçları vardır. Bu makale bu bulguları tartışmış, gelecekteki araştırmalar için olası sorular önermiş ve yabancı dil kaygısını anlamak ve yabancı dil öğrenimini artırmak için önerilerde bulunmuştur.

Horwitz'in (2001) araştırmasında, kaygı ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmak amacıyla dil öğrenme kaygısına ilişkin literatür ele alınmaktadır. Öncelikle dil kaygısının sürekli bir kaygıdan ziyade spesifik bir kaygı olduğu ve bu kavramsallaştırmanın araştırma literatürünü netleştirmeye nasıl yardımcı olduğu tartışılmıştır. Kaygı ve dil başarısına ilişkin bulgular nispeten tek biçimlidir; bu da kaygı ile başarı arasında tutarlı, orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak bazı araştırmacılar, zayıf dil öğreniminin, dil kaygısının bir sonucu olmaktan ziyade bir nedeni olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu inceleme, kaygının gerçekten de bazı bireylerde zayıf dil öğreniminin bir nedeni olduğu sonucuna varmakta ve bu kaygının olası kaynaklarını tartışmaktadır; bunlar arasında kendini özgün bir şekilde sunmadaki zorluklar ve çeşitli dil

öğretim uygulamaları da bulunmaktadır. Buna ek olarak, dil öğreniminin bazı bireylerde kaygıyı tetikleyen yönlerini (örneğin okuma kaygısı veya yazma kaygısı) belirlemeye çalışan dil kaygısı araştırmalarındaki yeni eğilimleri de bildirmektedir.

Sparks ve Ganschow (2007) tarafından elli dört öğrenci 10 yıl boyunca takip edilmiş ve birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ana dil ölçümleriyle, lisede ise yabancı dil yeteneği ve yabancı dil yeterliliği ölçümleriyle test edilmiştir. Tüm öğrenciler iki yıllık İspanyolca, Fransızca veya Almanca eğitimini tamamlamıştır. Öğrenciler Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği puanlarına göre üç gruba ayrılmıştır. Bulgular, düşük kaygılı grubun, ikinci sınıftan itibaren tüm ana dil ölçümlerinde yüksek kaygılı gruptan önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Düşük kaygılı grup, tüm yabancı dil yeterliliği ve yabancı dil yeterliliği ölçümlerinde yüksek kaygılı gruptan önemli ölçüde daha yüksek puan almış ve ayrıca daha yüksek yabancı dil ders notları elde etmiştir. Düşük kaygılı ve ortalama kaygılı gruplar arasında ana dil ve yabancı dil testi ölçümlerinde çok az fark bulunmuştur. Bulgular ayrıca Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin birinci sınıfın başlangıcından itibaren ana dildeki okuma, heceleme ve kelime dağarcığı ölçümleriyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin muhtemelen öğrencilerin dil öğrenme becerilerine ilişkin algılarını ölçtüğünü ve dil becerilerinin, kaygının yabancı dil yeterliliği ve başarısında birincil bir rol oynadığını öne süren araştırmacıların bulgularında kafa karıştırıcı bir değişken olabileceğini göstermiştir.

Aydın ve Zengin (2008), yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir literatür taraması yapmışlardır. Buna göre yapılan araştırmaların sonuçları, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, yabancı dil öğreniminde kaygı konusunda yapılmış çalışmaların bir sentezini sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaca dayanarak, yapılmış olan çalışmalar; kaygı türlerinin belirlenmesi, kaygının nedenleri, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkileri, kaygı ile baş etme yolları ve Türkiye’de yapılan çalışmalar başlıkları altında gruplandırılarak kronolojik bir sıra ile özetlenmiştir. Çalışmanın; öğretmenler, öğrenciler, öğretmen yetiştiriciler gibi hedef grupların kaygı konusunda farkındalık düzeylerini artırmalarına ve araştırma etkinliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Liu ve Chen (2013), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen genç öğrencilerdeki dil kaygısını ve bunun diğer iki temel öğrenci değişkeni olan çoklu zeka ve öğrenci tutumları ile nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Katılımcılar iki ortaokuldan 216 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisini içermektedir ve bulgular, deneklerin makul miktarda dil kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenci yanıtlarının analizi, onların en önemli beş endişesinin şunlar olduğunu ortaya çıkarmıştır: (1) İngilizce derslerinde başarısız olmak, (2) diğer öğrencilerin daha iyi İngilizce konuşma becerisine sahip olduğunu hissetmek, (3) diğer sınıf arkadaşlarının daha iyi İngilizce performansına sahip olduğunu hissetmek, (4) İngilizce dersinde söz verilmek ve (5) öğretmen soru sorduğunda önceden hazırlıklı olmamak. Sonuçlar, yabancı dil kaygısının iki ana bileşenini göstermiştir: dil sınıfı performansına ilişkin genel endişe ve konuşma becerisine duyulan güvenin azlığı. Ayrıca dil kaygısının incelenen tüm değişkenlerle anlamlı ve olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Azalan ilişki sırasına göre bu değişkenler şunları içermektedir: algılanan İngilizce yeteneği, öğrenme tutumu, ders dışı İngilizce dersleri alma yılı, dili öğrenme süresi ve çoklu zekâ. Üç ana öğrenci değişkeninden dil kaygısının, öğrenme tutumu ile çoklu zekâdan çok daha güçlü bir bağlantıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Daha derinlemesine bir istatistiksel analiz, düşük ve orta düzeyde olumlu tutumlara sahip olarak sınıflandırılan öğrencilerin kaygılarının (sırasıyla en düşük %25 ve orta %50) anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip öğrencilerin (en üstteki %25) akranlarına göre önemli ölçüde daha düşük dil kaygısına sahip olduğu görülmüştür.

Serraj ve Noordin'e (2013) göre kaygı, yabancı dil öğrenme alanında etkili bir faktördür ve dil öğrenenlerin performansında önemli bir rol oynar. Bu çalışma, Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Dinleme Kaygısının dil öğrenenlerin dinleme becerileri üzerindeki olası etkisini araştırmak için yapılmıştır. Araştırmacılar üç değişken olarak dinlediğini anlama, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dinleme kaygısı arasında var olabilecek korelasyonu araştırmak istemiştir. Araştırmanın katılımcıları İran'daki 210 İranlı yabancı dil öğrencisidir. Çalışma, yabancı dil dinleme kaygısı ile dinlediğini anlama arasında -0,414, yabancı dil kaygısı ile dinlediğini anlama arasında -0,214 korelasyon olduğunu, yabancı dil kaygısı ile yabancı dil dinleme kaygısının ise 0,513'lük bir korelasyona sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların Yabancı Dil Kaygısı ile Yabancı Dil Dinleme Kaygısı arasındaki ilişkinin birbiriyle uyumlu olduğu sonucuna

varılabilir. Ayrıca sonuç, yabancı dil dinleme kaygısının İranlı öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin önemli ölçüde daha sorunlu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerinin, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dinleme kaygısının özellikle dinlediğini anlama öğretme ve öğrenme süreci üzerindeki engelleyici etkisinin daha fazla farkında olmaları önerilmektedir.

Putwain ve Daly (2014), İngiliz ortaokullarından oluşan bir örnekleme kendilerini sınav kaygısı yüksek olarak bildiren öğrencilerin oranını ve bu oranın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tahmin etmeyi amaçlamıştır. Öz bildirim sınav kaygısı verileri, 11 okuldaki 2435 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Sonuçlar, örneklemin %16,4'ünün kendilerini sınav kaygısı yüksek olarak bildirdiğini, bu oranın kadın öğrencilerde (%22,5) erkek öğrencilerden (%10,3) önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısının endişe ve kaygı bileşenlerinde orta düzeyde cinsiyet farklılıkları ve sosyal aşağılama bileşeninde küçük farklılıklar mevcuttur. Sınav kaygısı yüksek olan tüm öğrenciler düşük performans ve okul ve akademik aktivitelerden kopma riski altında olmasa da, yine de belirli destek ve müdahaleden faydalanabilecek önemli sayıda öğrenci grubu olabileceği belirtilmektedir.

Üner, Alcı ve Türkan (2017), ortaokul öğrencilerin yabancı dil kaygısıyla başa çıkma düzeyleri ile duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen betimsel ve nicel bir araştırmanın katılımcıları, Batı Karadeniz'de bir il merkezinde öğrenim gören 205 ortaokul öğrencisidir. “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ve Bar-On ve Parker tarafından geliştirilen “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarıyla başa çıkma düzeyleri ile duygusal zekâ becerileri arasında, orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, hem yabancı dil kaygısının hem de duygusal zekânın alt boyutları arasında da orta ve düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Bunun yanında yabancı dil kaygı becerileri ve duygusal zekâ becerilerinin bazı alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmanın anlamlı olduğu da görülmüştür.

Djafri ve Wimbarti (2018), İngilizce, Fransızca, Japonca, Korece ve Arapça dil programlarındaki Endonezyalı lisans öğrencileri arasındaki yabancı dil kaygısını araştırmış ve bunun öğrencilerin motivasyonu ve öğretmen davranışlarına ilişkin algılarıyla olan

ilişkisini incelemiştir. Endonezya'daki bir devlet üniversitesinde beş yabancı dilde eğitim gören 182 lisans öğrencisine anketler uygulanmıştır. Tek yönlü ANOVA analizi, Japonca öğrenenlerin diğerlerine kıyasla en yüksek yabancı dil kaygı düzeyine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bağımsız örneklem T-testi yöntemi kullanılarak, Latince olmayan dil grubundaki (Japonca, Korece ve Arapça) öğrencilerin, Latin dil grubundaki (İngilizce ve Fransızca) öğrencilere göre daha yüksek bir yabancı dil kaygı düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Yabancı dil kaygısı, öğrenci motivasyonu ve öğretmen davranışlarına ilişkin algıları arasındaki ilişki çoklu regresyon yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bulgu, öğrenci motivasyonunun yabancı dil kaygısını etkilemediğini göstermiştir. Öğretmen davranışlarına ilişkin algıları ise yabancı dil kaygısını önemli ölçüde etkilemektedir. Sonuçlara dayalı olarak mevcut çalışma, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları öğretim yöntem ve davranışlarına daha fazla önem vermeleri ve öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısını azaltmak için sınıfta daha elverişli bir öğrenme ortamının nasıl oluşturulabilecekleri konusuna daha fazla önem vermeleri gerektiğini önermektedir.

Ali ve Anvar'a tarafından (2021), eğitim, öğrencilerin davranışlarını kendi gereksinimlerine ve toplumsal beklentilere uygun olarak değiştirmelerine yardımcı olacak önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerde kaygı ve tutum, öğrenmenin gerekli bileşenleri olarak görülmekte ve sonuç olarak ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Erbil'deki özel üniversitelerde dil öğrenirken öğrencilerin kaygısını etkileyen unsurları incelemektir. Öğrencilerin kaygısı, olumsuz değerlendirme korkusu, iletişim endişesi ve sınav kaygısını içeren nicel bir araştırma yöntemi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmacı, önceki akademisyenler tarafından geliştirilen bir anketi uyarlayıp düzenlemiş ve gerekli verileri toplayabilmiştir. Araştırmacı, uygun şekilde doldurulmuş 92 anket toplayabilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin olumsuz kaygı korkusunun, konu dil öğrenmeye geldiğinde daha yüksek düzeyde kaygıyla ilişkili olduğunu, öğrencilerin sınav kaygısının ise diğer değişkenler arasında daha düşük bir değerle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Roos vd. (2021), sınav kaygısı üzerine yaptıkları çalışmada, sınav kaygısının, öğrenme ve başarı ortamlarında yaygın ve çoğunlukla zararlı bir duygu olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle sınav kaygısı araştırmacıların ilgisini çeken bir yapıdır ve ölçümü önemli bir konudur. Şu ana kadar sınav kaygısı genellikle öz bildirim ölçümleri

kullanılarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, fizyolojik ölçümler (örn. kalp atış hızı veya cilt iletkenlik düzeyi), öğrencilerin sınav gibi gerçek yaşam durumlarında fizyolojik uyarılmalarının (örn. sınav kaygısının fizyolojik bileşeni) nesnel ve sıklıkla sürekli bir değerlendirmesine olanak tanıdığı için eğitim araştırmalarında giderek artan bir ilgi kazanmıştır. Teorik olarak sınav kaygısına ilişkin öz bildirim ölçümleri ile nesnel fizyolojik ölçümlerin birbirine yakınlacağı varsayılrsa da ampirik kanıtlar azdır ve bulgular karışıktır. Bu ölçümler arasındaki ilişkinin daha tutarlı bir resmini elde etmek için, bu sistematik inceleme ve meta-analiz, kişinin bildirdiği yüksek sınav kaygısının, nesnel olarak ölçülen fizyolojik uyarılmada beklenen artışlarla ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Sistematik bir literatür araştırması, başlangıçta 231 makale ortaya çıkarmış ve yapılandırılmış bir seçim süreci, belirtilen dahil etme kriterlerini karşılayan ve araştırılan ilişki hakkında yeterli bilgi sağlayan 31 çalışmadan oluşan 29 uygun makaleyi belirlemiştir. Teorik modeller doğrultusunda, dâhil edilen 31 çalışmanın 21'inde, kişinin bildirdiği sınav kaygısı ile fizyolojik uyarılma arasında anlamlı bir pozitif ilişki belirlenmiştir. Bu korelasyonların güçlü yönlerinin orta büyüklükte olduğu görülmüştür. Bu iki ölçüm arasındaki ilişkiyi etkileyen moderatörlerin yanı sıra, sınav kaygısı üzerine gelecekteki sınıf temelli araştırmalarda fizyolojik verilerin değerlendirilmesine yönelik çıkarımlar da tartışılmaktadır.

Hu, Zhang ve McGeown (2021), ilkokul öğrencileri arasındaki yabancı dil kaygısının doğasını ve düzeyini ve yabancı dil kaygısı ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamıştır. Üç ilkokul yılındaki gruplarda yabancı dil kaygısındaki değişiklikler de incelenmiştir. Yaşları 9-11 arasında değişen toplam 631 (324 erkek, 307 kız) ilkokul öğrencisi, öğrencilerin yabancı dil kaygısını ölçen Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği'ni doldurmuştur. Katılımcıların düşük riskli düzenli değerlendirmeler ve yüksek riskli resmi sınavlarla ölçülen yabancı dil başarıları da toplanmıştır. Ortalama olarak, ilkokul öğrencileri önceki çalışmalarda gözlemlenen yetişkinlerinkiyle karşılaştırılabilir düzeyde yabancı dil kaygısı bildirmişlerdir. Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği üzerindeki faktör analizi, yabancı dil kaygısının dört bileşenini ortaya çıkarmıştır: iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı ve sınıfa karşı olumsuz tutum. Korelasyon analizleri öğrencilerin yabancı dil kaygısının yabancı dil başarılarıyla ters orantılı olduğunu göstermiştir. Korelasyonun, daha düşük riskli düzenli değerlendirmelerle karşılaştırıldığında, daha yüksek riskli resmi sınavlar için daha güçlü olduğu görülmüştür.

Chen ve Hwang (2022), çalışmalarında Etkileşimli Küresel Video Tabanlı Sanal Gerçeklik (ISVVR), İngilizce konuşma için gerçekçi sosyokültürel bağlamlar sağlamak amacıyla öğrenme modu olarak benimsemiştir. Buna ek olarak, SVVR yaklaşımının farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerinin İngilizce konuşma performansları ve kaygıları üzerindeki etkilerini araştırmak için bir deney yürütmüştür. Bilişsel stil ile multimedya öğrenme modu arasındaki etkileşimin öğrencilerin öğrenme motivasyonu, konuşma kaygısı, sözlü sunum ve hareket analizi üzerindeki etkilerini araştırmak için bir ön test-son test yarı deneysel tasarım yürütmüştür. Öğrenci örneklemini 93 öğrenciden oluşan iki sınıftan oluşturmuştur. Tüm öğrenciler, bilişsel stillerinin alana bağlı mı yoksa alandan bağımsız mı olduğunu belirlemek için Grup Saklı Figürler Testi'ne girmiştir. Sonuçlar, bilişsel stiller ve öğrenme modları arasındaki etkileşimin öğrencilerin sözlü sunumu ve konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. ISVVR öğrenme modu ile sözlü sunumlardaki yapısal hareketleri, TED konuşmacılarınıninkine daha benzer konuşma türü kalıpları göstermiştir. Bulgular, bilişsel stillerin ISVVR öğrenme biçimine dahil edilmesinin EFL öğrencileri için faydasını desteklemektedir.

Song'a (2022) göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrencilerin performanslarını ve notlarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Ortaöğretim meslek okulu öğrencileri genellikle İngilizce öğrenmeye daha az ilgi gösterirler ve temelleri liseye göre nispeten daha zayıftır. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim meslek okulu öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısının durumlarını araştırmaktır. Bu çalışma, araştırmayı gerçekleştirmek için anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler de dahil olmak üzere nicel ve nitel yöntemler kullanmıştır. Toplanan veriler SPSS 26.0 ve NVIVO 12.0 ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları ortaöğretim meslek okulu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. SPSS 26.0 betimsel analizine göre ortalama puan 105.2750'dir. Ayrıca 33 spesifik maddenin istatistiklerine göre 30 madde 3.0000'i aşmıştır.

Özsarı ve Büyükkarcı (2022) ortaokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yabancı dil kaygısına ilişkin algılarını incelemiştir. Ayrıca bu çalışmada, kamu ve özel ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak için cinsiyet ve sınıflar da araştırılmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'nin Sakarya ilindeki resmi ve özel ortaokullardan rastgele seçilen 379 ortaokul öğrencisi ve 9 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, öğrencilere yönelik ölçek ve öğretmenlere yönelik açık ve kapalı

uçlu soruların yer aldığı anket olmak üzere iki ölçüm aracı aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler betimsel ve çıkarımsal istatistiklerle analiz edilirken nitel verilerin analizi için ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre devlet okulu öğrencileri orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşarken özel okul öğrencileri düşük düzeyde yabancı dil kaygısı yaşamaktadır. Mevcut çalışmanın bulguları, devlet okulu öğrencileri ile özel okul öğrencileri arasında yabancı dil kaygıları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Her iki okulda da kızların erkeklerden daha kaygılı olduğu; ancak iki cinsiyet grubu arasındaki farkın yalnızca özel okulda anlamlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada not, yabancı dil kaygısını yordayan bir faktör değildi. Ancak her iki okulda da en kaygılı grup 8. Sınıflar olmuştur. Öğretmenlerin ise öğrencilerinin kaygılarını çok iyi bildiği ve bu kaygıyı azaltmak için faydalı stratejiler uyguladıkları araştırmada bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerinin yabancı dil kaygısını azaltmak için pedagojik talimatlarını uyarladıkları da görülmüştür. Ancak araştırma bulguları, sınav kaygısı konusunda öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Şimşek ve Capar (2024) araştırma ile, İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin yabancı dil kaygısı düzeylerini çevrimiçi ve yüz yüze sınıf dersleri olmak üzere iki ortamda incelemek ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada açıklayıcı karma yöntemli araştırma tasarımı benimsenmiştir. İlk bölümde niceliksel veri toplamak için iki anket kullanılmış ve örneklem altı Türk devlet üniversitesinden 234 öğrenciden oluşmuştur. Nicel veriler, tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiklerle incelenmiştir. Bulgular, katılımcılar arasında hem çevrimiçi hem de yüz yüze sınıf eğitiminde orta düzeyde yabancı dil kaygısı bulunduğunu göstermiştir. İki ortamdaki yabancı dil kaygısı seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu keşfedilmiştir. Nicel sonuçlarla uyumlu olarak, daha fazla veri toplamak amacıyla 10 gönüllüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel verileri çözümlemek için tematik analiz kullanılmış ve sonuçta dört ana tema (etkileşim, kaygı, sorunlar ve dil noktaları) ortaya çıkmıştır. Öğrenciler birebir sınıf derslerinde etkileşime girebildikleri için etkileşim için sınıf ortamlarını tercih etmişlerdir. Ayrıca bağlantı kopmaları, konuşma kesintileri gibi teknik sorunların da dil öğrenenlerde sıkıntı yarattığı ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil kaygısıyla ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde kaygı ve tutum, öğrenmenin gerekli bileşenleri olarak görülmekte ve sonuç olarak ikinci dil

ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (Ali ve Anvar, 2021). Song'a (2022) göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrencilerin performanslarını ve notlarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Liu ve Chen (2013), iki ortaokuldan 216 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisine uyguladıkları çalışmada verilen öğrenci yanıtlarının analizi, onların en önemli beş endişesinin şunlar olduğunu ortaya çıkarmıştır: (1) İngilizce derslerinde başarısız olmak, (2) diğer öğrencilerin daha iyi İngilizce konuşma becerisine sahip olduğunu hissetmek, (3) diğer sınıf arkadaşlarının daha iyi İngilizce performansına sahip olduğunu hissetmek, (4) İngilizce dersinde söz verilmek ve (5) öğretmen soru sorduğunda önceden hazırlıklı olmamak. Sparks ve Ganschow'un (2007), on yıl boyunca yürüttükleri çalışmasına göre düşük kaygılı grup, tüm yabancı dil yeterliliği ve yabancı dil yeterliliği ölçümlerinde yüksek kaygılı gruptan önemli ölçüde daha yüksek puan almış ve ayrıca daha yüksek yabancı dil ders notları elde etmiştir. Benzer şekilde, Hu, Zhang ve McGeown (2021), çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil kaygısının yabancı dil başarılarıyla ters orantılı olduğunu göstermiştir. Yabancı dil kaygısını azaltmak için, Djafri ve Wimbarti (2018), yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları öğretim yöntem ve davranışlarına daha fazla önem vermeleri ve öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısını azaltmak için sınıfta daha elverişli bir öğrenme ortamının nasıl oluşturulabilecekleri konusuna daha fazla önem vermeleri gerektiğini önermektedir.

2.1.4. Yabancı Dil Memnuniyeti İle İlgili Literatür

Wiers-Jenssen, Stensaker ve Grogard (2002), Norveç'teki genel öğrenci memnuniyetinin, öğrencilerin öğrenme deneyiminin daha geniş yönlerine atıfta bulunan bileşen değerlendirmelerine nasıl bölünebileceğini incelemiştir. Analiz, öğretimin akademik ve pedagojik kalitesinin öğrenci memnuniyetinin önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır; bu da öğrenci memnuniyeti anketleri ile öğrencilerin öğretimi değerlendirmesine ilişkin anketler arasındaki olası bir örtüşmeye işaret etmektedir. Ancak analiz aynı zamanda öğrenci memnuniyetini ve öğrenme fırsatını artırmaya çalışırken sosyal iklimin, fiziksel altyapının estetik yönlerinin ve idari personelin sunduğu hizmetlerin kalitesinin göz ardı edilmemesi gerektiğini de göstermektedir.

Birçok çalışma, öğrencilerin yüksek öğrenim deneyimlerinden duydukları memnuniyet veya memnuniyetsizlik nedenlerini incelemiştir. Ancak, hiçbir makale, öğrenci memnuniyetinin en önemli belirleyicileri olarak en sık bulunan eğitim programının

temel niteliklerini incelememektedir. Gibson (2010), özellikle işletme öğrencilerinin memnuniyetine vurgu yaparak, öğrencilerin genel memnuniyet algılarını en çok etkileyen temel nitelikleri incelemektedir. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, öğretim kalitesi, edinilen beceriler ve bilgi ve müfredatın kendisi gibi akademik faktörler, genel memnuniyetin en önemli belirleyicileridir. Bununla birlikte, öğrencinin "ait olma" hissi ve kurumun duyarlılığı ve ilgisine ilişkin algılar gibi bir dizi başka akademik olmayan faktör de genel memnuniyete önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu makale, bir öğrenci memnuniyeti anketi tasarlayanlar veya yalnızca öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini en çok etkileme olasılığı olan bir akademik programın nitelikleri hakkında bilgi edinmek isteyenler için bir başlangıç noktası olarak tasarlanmıştır.

Özel derslerin, eğitim uygulamaları için önemli sonuçları olan küresel bir eğitim olgusu olarak araştırmalarda giderek daha fazla ilgi görmesi göz önüne alındığında, araştırmacılarının ve uygulayıcılarının bunun dil öğrenimi ve pedagojisi üzerindeki etkisinin farkına varmaları gerekli hale gelmiştir. Yung (2015), Hong Kong'da ortaöğretimleri sırasında İngilizce özel dersi alan 14 Çinli öğrencinin öğrenme deneyimini ve düşüncelerini araştırmıştır. Her katılımcı bir arka plan anketini doldurmuş ve bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmıştır. Analiz, katılımcıların özel derse karşı ikircikli ve çelişkili tutumlarını ortaya koymuştur. Özel dersi ortaöğretim için vazgeçilmez görmelerine rağmen, küresel iletişim dili olarak İngilizcenin kullanılması yerine sınav becerilerine aşırı odaklanması nedeniyle İngilizce yeterliliklerini artırmanın etkili bir yolu olarak görmemişlerdir. Bulgular, değerlendirme ve rekabet için öğrenmenin hakim olduğu bağlamsal koşullara atıfta bulunularak yorumlanmıştır.

İspanya'da nüfusun %40'tan fazlası, azınlık dilinin okul ve üniversitede öğretim aracı olarak kullanıldığı resmi olarak iki dilli bölgelerde yaşamaktadır. Ayrıca, İngilizce öğrenmeye verilen önemin artması, farklı dillerin içerik öğretmek için kullanıldığı çok dilli okul programlarının yaygınlaşmasına yol açmıştır. Lasagabaster (2017), öğrencilerin İspanyolca, azınlık dilleri (Bask, Katalan veya Galiçyaca) ve İngilizce (baskın yabancı dil olarak) öğrenme motivasyonlarını analiz etmektedir. Literatür incelemesi, küresel İngilizcenin temas halindeki diğer dilleri öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini eleştirel bir şekilde tartışmış ve ihtiyaç duyulan araştırmalar için bir gündem geliştirmek amacıyla mevcut araştırma yaklaşımlarının yeterliliğini incelemiştir.

Taşgın ve Korucuk (2018), bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerinden memnuniyetlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlamıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 460 öğrenciden oluşan üç ayrı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle literatür taraması, öğrenci ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ölçeğin içerik ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Son formda açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, toplam varyansın %59,97'sini açıklayan 28 madde ve üç faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkarmıştır. Bu faktörler; müfredat, öğretim kadrosu ve fiziki koşullar şeklinde isimlendirilmiştir. Son başvuru aşamasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Kriter geçerliği için faktörlerin ölçeğin toplam puanlarıyla korelasyonları hesaplanmış ve bu değerler arasında yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon gözlenmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık ve bölünmüş yarım testi değerleri, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak bu ölçeğin üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerinden memnuniyetlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Abuhassna vd. (2020), öğrencilerin akademik başarılarını ve çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanma memnuniyetlerini etkileyen potansiyel faktörleri keşfetmek ve incelemiştir. Çalışma, İşlemsel Mesafe Teorisi (TDT) ve Bloom Taksonomi Teorisi (BTT) temelinde oluşturulmuştur ve yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanan 243 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın modeli, öğrencilerin akademik başarılarını ve memnuniyetlerini iyileştirmek için çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanma konusunda on bir faktörü göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin geçmişinin, deneyiminin, işbirliklerinin, etkileşimlerinin ve özerkliğinin öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Dahası, öğrencilerin uygulama, hatırlama, anlama, analiz etme ve memnuniyetinin etkileri öğrencilerin akademik başarılarıyla olumlu yönde uyumludur. Sonuç olarak, ampirik bulgular, öğrencilerin akademik başarılarını ve memnuniyetlerini iyileştirmek için çevrimiçi öğrenme platformlarını kullanma ile ilgili olarak TDT ve BTT teorileri arasındaki bütünleştirici ilişkiye güçlü bir destek sunmaktadır ve bu, üniversitelerdeki ve yükseköğretimdeki ve kolejlerdeki karar vericilerin kurumlarında çevrimiçi öğrenme

platformlarını planlamalarına, değerlendirmelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilir.

Dewaele ve Proietti Ergün (2020), yaptıkları çalışmada yabancı dil öğreniminde memnuniyet ile tutum ve motivasyon ile kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu alışma, bir öğrencinin tek yabancı dilindeki, genellikle de İngilizcedeki, bireysel farklılıkların kaynaklarının, o öğrencinin tüm diğer yabancı dil öğrenimi için geçerli olduğu yönündeki rtölü varsayımı test etmektedir. Böylece, aynı öğrencilerin sınıftaki duyguları, tutumları ve motivasyonları arasındaki iki farklı yabancı dil (İtalyanca ve İngilizce) arasındaki değer ve ilişkilerin aynı olup olmadığı ve bunların her iki dildeki ders notları üzerinde benzer bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcılar, İstanbul, Türkiye'deki bir İtalyanca ağırlıklı eğitim veren okuldaki 110 Türk öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler arasında yabancı dil memnuniyeti arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur, ancak yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri ile her iki yabancı dilde tutum/motivasyon arasında herhangi bir ilişki yoktur. Yabancı dil korelasyon analizleri, yabancı dil memnuniyeti ve tutum/motivasyonun her iki yabancı dilde de pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yabancı dil sınıf kaygısı, her iki yabancı dilde de yabancı dil memnuniyeti ve tutum/motivasyon ile negatif bağlantılı bulunmuştur. Çoklu regresyon analizleri, yüksek yabancı dil sınıf kaygısına sahip öğrencilerin her iki yabancı dilde de daha düşük ders notlarına sahip olduğunu göstermiştir. Tutumlar/motivasyon, yüksek yabancı dil sınıf kaygısının en güçlü (negatif) yordayıcı olduğu İngilizceye kıyasla İtalyancada ders notları üzerinde çok daha güçlü bir pozitif yordayıcı olduğu görölmüştür. Yabancı dil memnuniyeti ders notlarının anlamlı bir belirleyicisi olmamıştır. İki yabancı dilde duygular, tutumlar/motivasyon ve ders notları arasındaki ilişkilerde geniş benzerlikler görölmüştür.

Shirvan ve Talebzadeh (2020), uygulamalı dilbilim alanında negatif psikolojiden pozitif psikolojiye geçişle birlikte ve bu alandaki dinamik dönüşe paralel olarak, son çalışmaların yabancı dil sınıf kaygısını ve yabancı dil memnuniyetini dinamik bir bakış açısı ile mikro haritalandırmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, olumsuz bir duygu olarak öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısının ve olumlu bir duygu olarak yabancı dil memnuniyetinin önemli dinamikleri henüz araştırılmamıştır. Bu iki değişkenin önemli dinamiklerini araştırmak için geriye dönük niteliksel modellemenin yenilikçi yaklaşımını kullanmıştır. Bir grup öğretmenle ğrencilerinin memnuniyet ve kaygı deneyimlerine ilişkin odak grup görüşmeleri yoluyla yabancı dil memnuniyetinin ve yabancı dil sınıf kaygısının ğrenci arketiplerini belirledikten sonra, her arketipten bir prototip öğrenciyle,

görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak, yabancı dil memnuniyetinin ve yabancı dil sınıf kaygısının farklı arketiplerine yol açan dinamik trendlere ve dönük niteliksel modellemenin memnuniyet ve kaygı dinamikleri üzerine yapılan çalışmalara uyarlanabilirliğine dair yeni bilgiler sağlamıştır.

Jin ve Zhang (2020), yabancı dil sınıfından alınan keyif yapısının altında yatan boyutları araştıran ve bu keyif boyutlarının yabancı dil başarısını etkilediği modeli araştıran bir çalışmayı yürütmüşlerdir. Bu amaçla, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 320 lise öğrencisi, Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği'nin uyarlanmış bir versiyonunu doldurmuştur. Bu öğrencilerin ara dönem İngilizce sınav puanları, yabancı dil başarısının bir ölçüsü olarak toplanmıştır. Faktöriyel analiz, uyarlanan ölçek için Öğretmen Desteğinden Memnuniyet, Öğrenci Desteğinden Memnuniyet ve Yabancı Dil Öğreniminden Memnuniyet olmak üzere 3 faktörlü bir çözüm ortaya çıkarmıştır. Yol analizi, Yabancı Dil Memnuniyetinin ara dönem puanları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir. Öğretmen Desteğinden Memnuniyet ve Öğrenci Desteğinden Memnuniyet, Yabancı Dil Öğreniminden Memnuniyet yoluyla dil başarısını dolaylı olarak etkilemiştir. Öğretmen ve öğrenci desteğinden duyulan memnuniyet İngilizce başarısı üzerindeki dolaylı etkisinde anlamlı bir fark yoktur.

Shen (2021) yabancı dil memnuniyetinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, bilişsel faktörlerin dil öğreniminde başarının temel belirleyicileri olmadığını ifade etmiştir. Yabancı dil kazanımı hem bilişsel hem de duygusal faktörlere bağlıdır; bu da birincisinin daha derin etkilerini vurgulamaktadır. Bazı akademisyenler dil öğrenme çalışmalarında duygusal konuları, özellikle de olumsuz duyguları araştırmaktadır; yine de kaygı gibi olumsuz duyguların azaltılmasına, olumlu duyguların (örneğin, refah, özerklik ve memnuniyet) gelişimi eşlik etmelidir. O zamandan bu yana, özellikle güvenilir ve geçerli yabancı dil sınıf kaygısı ve yabancı dil memnuniyeti ölçeklerinin kullanıma sunulmasından sonra çok sayıda araştırmacı, yabancı dil literatüründe kaygı ve memnuniyetin etkisini incelemiştir. Bulgular, yabancı dil sınıf kaygısı ve yabancı dil memnuniyetinin kişilik özellikleri, kişilerarası özellikler ve sınıf koşulları dahil olmak üzere çeşitli boyutlarda değerlendirilmesine büyük bir ilgi olduğunu göstermektedir.

Memnuniyet, keyif ve dil öğrenme başarısı arasındaki karmaşık etkileşim, ikinci dil edinimi alanında giderek artan bir ilgi konusudur. Yabancı dil memnuniyeti ve keyfi,

öğrencilerin yeni bir dil öğrenirken deneyimledikleri olumlu duyguları ve tatmin duygusunu kapsar. Bu memnuniyet ve zevk duyguları, dil edinim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve genellikle sürekli öğrenme ve katılım için güçlü motivasyonlar olarak hizmet eder. Yabancı dil kazanımı hem bilişsel hem de duygusal faktörlere bağlıdır; kaygı gibi olumsuz duyguların azaltılmasına, olumlu duyguların (örneğin, refah, özerklik ve memnuniyet) gelişimi eşlik etmelidir (Shen,2021). Dil öğreniminde olumlu deneyimlere katkıda bulunan çeşitli unsurları inceleyerek, eğitim uygulamalarını nasıl geliştireceğimiz ve daha ilgi çekici ve etkili bir öğrenme ortamı nasıl yaratacağımız konusunda değerli içgörüler elde edebiliriz.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen desen belirtilmiş araştırmanın evren ve örnekleme toplanma süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için bilgi toplamayı amaçlayan araştırmalara tarama çalışmaları denir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir (Bahtiyar ve Can, 2017). Korelasyon çalışmaları, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili kanıt sağlamak için yapılır. Kısa sürede çok sayıda kişiye ulaşılarak katılımcıların bir olgu hakkında ilgi, yetenek ve olaylar karşısındaki tutumu büyük örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılarak betimlenebilir (Büyüköztürk vd., 2022; Creswell, 2014). Bu çalışmada birer olgu olarak ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri, öğrencilerin ders memnuniyetleri, motivasyonları ve tutumları ele alınmış ve bu olgular arası ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun yanında bu değişkenler üzerinde bağımsız değişkenler olarak çalışma kapsamında kurgulanan öğrencilerin cinsiyet özellikleri, ebeveyn eğitim düzeyleri, başarı durumları, özel ders alıp almamaları gibi değişkenlerin birer etken olup olmadığı incelenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilen evrenini Kırşehir il merkezinde yer alan devlet okullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileridir. Ulaşılabilir evren, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir (Karasar, 2009; Gurbetoğlu, 2018). İç Anadolu Bölgesi'nin Kırşehir ilinde yer alan devlet ortaokullarda gerçekleştirilen bu çalışmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile il merkezinde yer alan okullar farklı sosyo ekonomik durumları (iyi-orta-düşük), okulun konumu (merkez, kenar mahalle), sınıf düzeyi (5, 6, 7, 8. sınıf) vb.

değişkenler dikkate alınarak sınıflandırılmış ve çalışma örneklemini oluşturulan bu sınıfları kapsayacak şekilde 6 farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencileri kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında bu ulaşılabilen evrenden rastgele yolla seçilen 363 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, toplam 450 ölçme aracı ulaştırılmış ve veri girişine uygun olan 363 ortaokul öğrencinin verileri çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Bunun yanında, 6000 kişilik bir evrene genelleme yapabilmek için en az 0.05 anlamlılık düzeyi ve 0.05 sapma miktarı ile 362 kişiye ulaşmak yeterlidir (URL1, 2024). Çalışma örnekleminde, 363 ortaokul öğrencinin olması ulaşılabilen evrene genelleme için yeterli olduğu söylenebilir. Çalışma örnekleminde yer alan ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerine ait bilgiler Tablo 3.1 de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Örneklemde Yer Alan Ortaokul Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri İle İlgili Bulgular

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	192	52,9
	Erkek	171	47,1
Anne eğitim durumu	İlkokul - Ortaokul	80	22,0
	Lise	142	39,1
	Üniversite	117	32,2
	Lisansüstü	24	6,6
Baba eğitim durumu	İlkokul - Ortaokul	57	15,7
	Lise	138	38,0
	Üniversite	126	34,7
	Lisansüstü	42	11,6
İngilizce dersini sevme durumu	Hiç hoşlanmıyorum	32	8,8
	Pek hoşlanmıyorum	28	7,7
	Kararsızım	40	11,0
	Biraz hoşlanıyorum	139	38,3
	Çok hoşlanıyorum	124	34,2
İngilizce dersi akademik başarı durumu	Kötü	39	10,7
	Orta	128	35,3
	İyi	135	37,2
	Çok iyi	61	16,8
Dershane/özel ders alma durumu	Evet	87	24,0
	Hayır	276	76,0

Tablo 3.1'e göre örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgileriyle ilgili bulgular incelendiğinde, örneklemin çoğunluğun kız öğrencilerden oluştuğu ve öğrencilerin anne baba eğitim durumlarına göre yaklaşık %40'nın lise mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%72,5) İngilizce dersinden biraz veya çok hoşlanmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının orta (%35,3) ve iyi ve çok iyi (%54) seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%76) herhangi bir dil kursuna ve dershaneye gitmemekte veya İngilizce dersinden özel ders almamaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçların kullanımıyla ilgili onaylar yazarlardan alınmıştır. Bu araçlar;

- Kişisel Bilgiler Formu
- Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği
- Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği
- Motivasyon ve Tutum Ölçeğidir.

Kişisel Bilgiler Formu. Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bu form araştırmacı tarafından geliştirilecektir. Bu form, ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla ebeveyn eğitim düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı notu, yabancı dil ile ilgili özel kurs ya da dershaneye gitme ve özel ders alma durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği. Ortaokul öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Aydın, Harputlu, Uştuk, Güzel ve Çelik (2017) tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı 25 madde içermekte ve ölçekteki her madde bir ile beş arasında değişen beş yüz ifadesi içermektedir (1=çok mutsuz, 2=mutsuz, 3=ne mutlu ne mutsuz, 4=mutlu, 5=çok mutlu). Ölçme aracı üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar;

- İletişim kaygısı (communication apprehension) (Cronbach Alpha=.84),
- Olumsuz değerlendirilme korkusu (fear of negative evaluation)(Cronbach Alpha=.85),
- Test kaygısı (test anxiety) (Cronbach Alpha=.86).

Çocuklarda yabancı dil kaygı ölçeği verilerinin güvenirlik düzeyi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin Güvenirlik Düzeyleri

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (Mevcut Çalışma)	Ölçeğin Türkçeye Uyarlanmış Hali (Aydın, Harputlu, Uştuk, Güzel ve Çelik, 2017)
<i>Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği</i>	25	,78	.85

Tablo 3.2 incelendiğinde çocuklarda yabancı dil kaygıölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hem mevcut çalışma için hemde ölçeğin Türkçe'ye uyarlama sürecindeki Cronbach's Alpha değerlerinin .70'dan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil derslerinden memnuniyetlerini ölçmek için kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali, Taşgın ve Korucuk (2018) tarafından geliştirilmiştir. AFA sonucunda toplam varyansın %59.97'sini açıklayan 28 madde ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler şu şekilde isimlendirilmiştir: Bunlar;

- Öğretim Programı(Curriculum Dimension) (Cronbach Alpha=.93),
- Öğretim Kadrosu (Instructors Dimension) (Cronbach Alpha=.94) ve
- Fiziki Koşullar (Physical Conditions Dimension) (Cronbach Alpha=.81).

Yabancı dil memnuniyet ölçeği verilerinin güvenirlik düzeyi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3. 3. Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeğinin Güvenirlik Düzeyleri

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (Mevcut Çalışma)	Ölçeğin Türkçeye Uyarlanmış Hali (Taşgın ve Korucuk, 2018)
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	28	.95	.96

Tablo 3.3'de yabancı dil memnuniyet ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hem mevcut çalışma için hemde ölçeğin Türkçe'ye uyarlama sürecindeki Cronbach's Alpha değerlerinin .70'dan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Motivasyon ve Tutum Ölçeği. Bu ölçeğin amacı küçük çocukların İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon ve tutumlarını belirlemektir. Ölçeğin orijinali Gardner (2004) tarafından geliştirilmiş ve Keskin (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde öğrenciler üçlü likert bir ölçeğe cevap vermeleri istenecektir (2 = katılıyorum, 1 = emin değilim, 0= katılmıyorum). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeyle ilgili her bir nedenin onlar için ne kadar önemli olduğuna ilişkin algılarını ifade etmeleri istenecektir. Ölçekte 16 ifade yer almaktadır. Ölçekte İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonla ilgili 10 ifade olumlu, 6 ifade ise olumsuzdur. Ölçme aracı üç faktörden oluşmaktadır. Bunlar;

- Bütünleştirici motivasyon (Integrative Motivation)
- İngilizce öğrenmeye yönelik tutum (Attitude towards English language learning)

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ölçeği verilerinin güvenilirlik düzeyi sonuçları aşağıdaki Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3. 4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Düzeyleri

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (Mevcut Çalışma)	Ölçeğin Türkçe'ye Uyarlanmış Hali (Keskin (2019))
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeği	16	,87	,83

Tablo 3.4 incelendiğinde İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hem mevcut çalışma için hem de ölçeğin Türkçe'ye uyarlama sürecindeki Cronbach's Alpha değerlerinin .70'dan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir bir ölçeğin olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmanın planlama sürecinin ardından gerekli izinlerin alınması yoluna gidilmiştir (İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Etik Kurul, ölçek geliştiren uzmanlar vb.). Bu sürecin tamamlanmasının ardından ölçme araçları, 2023-2024 eğitim öğretim yılında araştırmanın ulaşılabilen evreninde yer alan Kırşehir ilindeki farklı tabakalardaki (merkez, kenar mahalle gibi) altı ortaokulda öğrenim gören 363 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Bu süreçte ölçme araçları; ortaokul öğrencilerine yüz yüze uygulanmış, veri toplama sürecine katılımda gönüllülük aranmıştır. Bu süreçte toplanan verilerin güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık olarak 15 dakika, veri toplama süresi ise 30 gün sürmüştür. Öğrencilere her bir soru için sadece bir cevap girilmesi gerektiği belirtilerek soruların yanıtlarını boş bırakma ya da birden fazla işaretleme durumlarının engellenmesi sağlanmıştır. Araştırma veri toplama sürecinde, Toplam 450 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Ancak veri giriş sürecinde hatalı kodlama, boş veri vb. girilen 87 ölçek veri analizine dâhil edilmemiş olup veri analizi 363 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu sayede toplanan verilere karışabilecek olası hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ölçek geri dönüş oranı %80.6 olarak hesaplanmıştır. Sağlıklı yorum yapabilmek için ölçek geri dönüş oranının %70-80 olması yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2022). Örneklem dâhilindeki öğrencilerin yanıtları bilgisayar ortamında aktararak veriler analiz edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Çalışma kapsamında hem betimsel hem ilişkisel veriler birlikte analiz edilmiştir. Betimsel analizler kapsamında ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları, dil memnuniyet düzeyleri, yabancı dil motivasyon ve tutum düzeylerinin belirlenmesinde ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Bunun yanında, ortaokul öğrencilerinin bağımsız değişkenlere göre yabancı dil kaygıları, dil memnuniyet düzeyleri, yabancı dil motivasyon ve tutumları incelenmeden önce verilerin normal dağılımı incelenmiştir.

Tablo 3. 5. Normal Dağılım Varsayımları İle İlgili Bulgular

Ölçekler	$\bar{x}$	SS	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği	3,04	,538	3,00	3,02	,248	1,036
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	3,80	,791	3,45	4,02	-,914	,049
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeği	2,45	,402	2,91	2,54	-,882	,078

Tablo 3.5’de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı, yabancı dil memnuniyet ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ölçekleri ile ilgili tanımlayıcı verilere göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin 1,036 ile -,914 aralığında değiştiği görülmektedir. Bunun yanında her bir ölçek için ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakındır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile ilgili olarak George ve Mallery’e (2019) göre ± 2 aralığında ve Tabachnick, Fidell ve Ullman’e (2007) göre; $\pm 1,5$ aralığında olmasının verilerin normal dağılımı için uygun aralıklar olarak belirtmişler ve parametrik testlerin yapılabileceği ifade etmişlerdir. Bunun yanında ortalama, mod ve medyan değerinin birbirine yakın olması simetrik dağılımı göstermektedir (Kalaycı, 2010; Pallant, 2017). Tüm bu gerekçeler doğrultusunda genel olarak çalışma kapsamında normallik varsayımlarının sağlandığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada parametrik testler işe koşulmuş ve aşağıda belirtilen testler kullanılmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve özel ders/ dershaneye gitme durumu ile yabancı dil kaygı, yabancı dil memnuniyet ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum düzeylerinin belirlenmesinde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

- Anne, baba eğitim ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) Scheffe testi ile anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmiştir.
- Öğrencilerin yabancı dil kaygı, yabancı dil memnuniyet ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri arasında ilişkinin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.
- Yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları anlamlı birer yordayıcı olup olmadığı doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizinde toplam varyansı açıklamada R-kare (R^2) katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon ve regresyon hesaplamalarında etki büyüklüğü ise .00-.10 arası göz ardı edilebilir; .10-.30 arası küçük; .30-.50 arası orta; .50-.70 arası yüksek; .70-.90 arası çok yüksek; .90- 1.00 arası ise mükemmel ilişki olarak yorumlanmıştır (Kalaycı, 2010).
- İstatistik analizlerde anlam düzeyi olarak $p < .05$ alınmıştır.

Öğrencilerinin yabancı dil kaygı, yabancı dil memnuniyet ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum düzeylerinin incelenmesinde ise ranj aralığı (ranj/yapılacak grup sayısı) hesaplanmıştır (Taşdemir, 2001).

Tablo 3. 6. Ölçeklere Ait Düzeyler ve Değer Aralıkları

	Değer Aralıkları	Düzyey
Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği	4.20-5.00	Çok Mutlu
	3.40-4.19	Mutlu
	2.60-3.39	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	1.80-2.59	Mutsuz
	1.00-1.79	Çok mutsuz
Yabancı Dil Memnuniyet Ölçeği	4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum
	3.40-4.19	Katılıyorum
	2.60-3.39	Kararsızım
	1.80-2.59	Katılmıyorum
	1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeği	2.33-3.00	Katılıyorum
	1.67-2.32	Kararsızım
	1.00-1.66	Katılmıyorum

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışma kapsamında ulaşılan veriler dört ana başlık altında incelenmiştir. Birinci bölümde çocuklarda yabancı dil kaygısına ilişkin veriler, ikinci bölümde yabancı dil memnuniyetine ilişkin veriler, üçüncü bölümde ise motivasyon ve tutuma ilişkin veriler betimsel ve ilişkisel olarak incelenmiştir.

En son bölümde ise yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları anlamlı birer yordayıcı olup olmadığı doğrusal regresyon analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Yabancı Dil Kaygısı

Çocuklarda Yabancı Dil Kaygısına ilişkin bulgular Tablo 4.1 - Tablo 4.14 arasında verilmiştir.

4.1.1. Çocuklarda Yabancı Dil Kaygısı ile Betimsel Durum

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ve ölçek alt boyutları ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 4.1 – 4.4 arasında yer verilmiştir.

Tablo 4. 1. Yabancı Dil Kaygısına İlişkin Betimsel Durumlar

	N	$\bar{x}$	SS	Düzy
Test Kaygısı	363	3,06	,593	Ne Mutlu Ne Mutsuz
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	363	3,07	,571	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İletişim Kaygısı	363	3,00	,710	Ne Mutlu Ne Mutsuz
GENEL	363	3,04	,538	Ne Mutlu Ne Mutsuz

Tablo 4.1’ de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamanın “kısmen” düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =3,04). Ölçeğin alt boyutlarında ise ortalamaların sırasıyla olumsuz değerlendirilme korkusu ($\bar{x}$ =3,07), test kaygısı ($\bar{x}$ =3,06) ve iletişim kaygısı ($\bar{x}$ =3,00) şeklinde sıralandığı ve birbirlerine çok yakın ortalama ile “kısmen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul

öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin test kaygısı alt boyut düzeyleri ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 4.2’ de yer verilmiştir.

Tablo 4. 2. Yabancı Dil Test Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Madde	$\bar{x}$	SS	Düzy
İngilizce dersine çok iyi hazırlanınca ne hissediyorsun?	4,17	,969	Mutlu
İngilizce dersinin sınavına çok çalıştığında ne hissediyorsun?	4,02	,985	Mutlu
İngilizce dersinin sınavlarında ne hissediyorsun?	3,07	1,283	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İngilizce öğretmenin çalışmadığın yerden soru sorunca ne hissedersin?	2,17	1,166	Mutsuz
İngilizce dersinde bildiğin şeyleri unutunca ne hissediyorsun?	2,07	1,106	Mutsuz
İngilizce derslerinde başarısız olursan ne hissedersin?	1,86	1,143	Mutsuz

Tablo 4.2’de ortaokul öğrencilerinin test kaygıları alt boyutu madde ortalamaları görülmektedir. İlgili tablo incelendiğinde çocuklar, İngilizce dersinin sınavlarında “Ne Mutlu Ne Mutsuz” hissettiklerini belirtirken, İngilizce dersine iyi hazırlandıklarında ve sınavına çok çalıştıklarında ise kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğretmen, çocuğun çalışmadığı yerden soru sorduğunda ve çocuk bildiği şeyleri unuttuğunda ve derste başarısız olduğunda ise “Mutsuz” hissettikleri görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme alt boyut düzeyleri ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 4.3’ te yer verilmiştir.

Tablo 4. 3. Yabancı Dil Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Maddeler	$\bar{x}$	SS	Düzy
İngilizce derslerinde parmak kaldırdığında ne hissediyorsun?	3,96	,929	Mutlu
İngilizce dersinde sana söz hakkı verildiğinde ne hissediyorsun?	4,13	,992	Mutlu
Arkadaşlarının önünde İngilizce konuşurken ne hissediyorsun?	3,60	1,090	Mutlu
Öğretmenin düzelttiği şeyi anlamadığında ne hissediyorsun?	2,57	1,215	Mutsuz
İngilizce dersinde hata yapınca ne hissediyorsun?	2,23	1,086	Mutsuz
İngilizce konuşurken diğer öğrenciler sana gülecek olursa ne hissedersin?	1,92	1,207	Mutsuz

Tablo 4.3'te ortaokul öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutu madde ortalamaları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, İngilizce dersinde parmak kaldırdıklarında ve söz hakkı verilip arkadaşlarının önünde konuştuklarında “Mutlu” hissederken, öğretmenin düzelttiği şeyi anlamazlarsa, hata yaparlarsa ve diğer öğrenciler derste gülecek olursa “Mutsuz” oldukları görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin iletişim kaygısı alt boyut düzeyleri ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 4.3' te yer verilmiştir.

Tablo 4. 4. Yabancı Dil İletişim Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Maddeler	$\bar{x}$	SS	Düzey
Bir İngilizle konuşsaydın ne hissederdin?	3,99	1,082	Mutlu
İngilizce derslerinde öğretmen sana seslendiğinde ne hissediyorsun?	3,59	1,096	Mutlu
Derste İngilizce konuşurken hissediyorsun?	3,77	1,052	Mutlu
İngilizce konuşmak için öğrenmen gereken çok kural olduğunu gördüğünde ne hissediyorsun?	2,78	1,231	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuşman istenirse ne hissedersin?	2,48	1,244	Mutsuz
Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamadığında ne hissediyorsun?	2,36	1,104	Mutsuz

Tablo 4.4'te ortaokul öğrencilerinin iletişim kaygısı alt boyutu madde ortalamaları görülmektedir. Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrenciler, bir İngiliz'le konuşacak olsalardı mutlu hissedeceklerini belirtmiştir. Derslerde öğretmen, öğrencinin kendisine seslendiğinde ve derste İngilizce konuşurken mutlu hissetseler de İngilizce konuşmak için öğrenmesi gereken çok kural olduğunu gördüğünde ne mutlu ne mutsuz hissettiklerini ifade etmiştir. İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuşması istendiğinde ve derste öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamadıklarında mutsuz hissettiklerini belirtmişlerdir.

4.1.2. Yabancı Dil Kaygısı Türleri

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısına ile ilgili ilişkisel bulgulara Tablo 4.5 – Tablo 4.14 arasında yer verilmiştir.

Cinsiyetler ve Yabancı Dil Kaygısı

Tablo 4. 5. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili T-Testi Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Test Kaygısı	Kız	192	3,05	,552	-,333	,739
	Erkek	171	3,07	,636		
Olumsuz	Kız	192	3,06	,548	-,370	,711
Değerlendirilme Korkusu	Erkek	171	3,08	,598		
İletişim Kaygısı	Kız	192	2,96	,692	-1,083	,280
	Erkek	171	3,04	,730		
GENEL	Kız	192	3,02	,515	-,729	,467
	Erkek	171	3,06	,565		
					p>.05	

Tablo 4.5’te cinsiyetlere göre tüm boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Buna göre genel kaygı boyutunda “ne mutlu ne mutsuz” oldukları görülmektedir ($\bar{x}=3,04$).

Tablo 4. 6. Anne Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Test Kaygısı	¹ İlköğretim	80	3,05	,665	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	142	3,01	,624	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	117	3,12	,508	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	24	3,05	,538	Ne Mutlu Ne Mutsuz
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	¹ İlköğretim	80	3,09	,634	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	142	3,03	,576	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	117	3,11	,561	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	24	3,02	,338	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İletişim Kaygısı	¹ İlköğretim	80	2,92	,750	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	142	2,91	,696	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	117	3,14	,703	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	24	3,05	,605	Ne Mutlu Ne Mutsuz
GENEL	¹ İlköğretim	80	3,02	,607	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	142	2,98	,552	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	117	3,13	,493	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	24	3,04	,385	Ne Mutlu Ne Mutsuz

Tablo 4.6’ da ortaokul öğrencilerinin anne eğitimi değişkenine göre yabancı dil kaygı düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların lise ($\bar{x}=2,98$), ilköğretim ($\bar{x}=3,02$), lisansüstü ($\bar{x}=3,04$) ve üniversite ($\bar{x}=3,13$) şeklinde sıralandığı ve “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaların “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının anne eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 7. Anne Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Test Kaygısı	Gruplararası	,812	3	,271	,768	,513	
	Grupiçi	126,534	359	,352			-
	Toplam	127,346	362				
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Gruplararası	,513	3	,171	,521	,668	
	Grupiçi	117,858	359	,328			-
	Toplam	118,371	362				
İletişim Kaygısı	Gruplararası	4,111	3	1,370	2,752	,043	
	Grupiçi	178,728	359	,498			3>1,2
	Toplam	182,839	362				
GENEL	Gruplararası	1,339	3	,446	1,544	,203	
	Grupiçi	103,826	359	,289			-
	Toplam	105,166	362				
• ¹ İlköğretim, ² Lise, ³ Üniversite, ⁴ Lisansüstü							p>.05

Tablo 4.7’de ortaokul öğrencilerinin anne eğitim değişkenine göre yabancı dil kaygısı ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgulara göre ölçeğin geneli, test kaygısı alt boyutu ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutunda gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Ölçeğin iletişim kaygısı alt boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=2,752$; $p<.05$). Anlamli farkın kaynağı ise üniversite mezunu ile ilköğretim ve ortaokul mezunu annelerinin çocukları arasında üniversite mezunu annelerin çocukları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu genel olarak üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde mezun olan annelerin çocuklarına göre daha düşük iletişim kaygısı yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 4. 8. Baba Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Test Kaygısı	¹ İlköğretim	57	2,98	,539	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	138	2,98	,611	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	126	3,14	,561	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	42	3,18	,664	Ne Mutlu Ne Mutsuz
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	¹ İlköğretim	57	3,10	,605	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	138	2,98	,517	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	126	3,12	,576	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	42	3,14	,659	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İletişim Kaygısı	¹ İlköğretim	57	2,91	,721	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	138	2,89	,660	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	126	3,10	,725	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	42	3,16	,759	Ne Mutlu Ne Mutsuz
GENEL	¹ İlköğretim	57	3,00	,538	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Lise	138	2,95	,516	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Üniversite	126	3,12	,520	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Lisansüstü	42	3,16	,622	Ne Mutlu Ne Mutsuz

Tablo 4.8’ da ortaokul öğrencilerinin baba eğitimi değişkenine göre yabancı dil kaygı düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların lise ($\bar{x}=2,95$), ilköğretim ($\bar{x}=3,00$), üniversite ($\bar{x}=3,12$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3,12$) şeklinde sıralandığı ve “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaların “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının baba eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 9. Baba Eğitimlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Test Kaygısı	Gruplararası	2,449	3	,816	2,347	,072	
	Grupiçi	124,896	359	,348			-
	Toplam	127,346	362				
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Gruplararası	1,749	3	,583	1,794	,148	
	Grupiçi	116,622	359	,325			-
	Toplam	118,371	362				
İletişim Kaygısı	Gruplararası	4,508	3	1,503	3,025	,030	
	Grupiçi	178,331	359	,497			4,3>2,1
	Toplam	182,839	362				
GENEL	Gruplararası	2,608	3	,869	3,043	,029	
	Grupiçi	102,558	359	,286			4,3>2,1
	Toplam	105,166	362				
• ¹ İlköğretim, ² Lise, ³ Üniversite, ⁴ Lisansüstü							p<,05

Tablo 4.9’da ortaokul öğrencilerinin baba eğitim değişkenine göre yabancı dil kaygısı ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin genelinde ($F=3,043$; $p<.05$) ve iletişim kaygısı alt boyutunda gruplar arası farkların istatistiksel olarak farklılaştığı ($F= 3,025$; $p<.05$), ölçeğin test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutları incelendiğinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Anlamlı farkın kaynağı ise lisansüstü ve üniversite mezunu babalar ile ilköğretim ve ortaokul mezunu babaların çocukları arasında birinciler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu bulgu genel olarak lisansüstü ve üniversite mezunu babaların çocuklarının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde mezun olan babaların çocuklarına göre daha düşük yabancı dil kaygısı yaşadıklarını ve iletişim kaygısının azaldığını göstermektedir.

Tablo 4. 10. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar

		N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Test Kaygısı	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,72	,870	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	2,91	,649	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Kararsızım	40	2,78	,490	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,08	,531	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	3,25	,509	Ne Mutlu Ne Mutsuz
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,87	,847	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	2,89	,482	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Kararsızım	40	2,81	,551	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,09	,510	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	3,22	,528	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İletişim Kaygısı	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,67	,912	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	2,69	,721	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Kararsızım	40	2,65	,591	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,03	,687	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	3,22	,615	Ne Mutlu Ne Mutsuz
GENEL	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,75	,781	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	2,83	,525	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ Kararsızım	40	2,74	,469	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,07	,480	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	3,23	,462	Ne Mutlu Ne Mutsuz

Tablo 4.10’ da ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil kaygı düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların kararsızım ($\bar{x}=2,74$), hiç hoşlanmıyorum ($\bar{x}=2,75$), pek hoşlanmıyorum ($\bar{x}=2,83$), biraz hoşlanıyorum ($\bar{x}=3,07$) ve çok hoşlanıyorum ($\bar{x}=3,23$) şeklinde sıralandığı ve “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaların “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının dersi sevme durumlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 11. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Test Kaygısı	Gruplararası	12,133	4	3,033	9,426	,000	5,4>3,2,1 5>4
	Grupiçi	115,212	358	,322			
	Toplam	127,346	362				
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Gruplararası	7,636	4	1,909	6,172	,000	5,4>3,2,1
	Grupiçi	110,735	358	,309			
	Toplam	118,371	362				
İletişim Kaygısı	Gruplararası	17,543	4	4,386	9,499	,000	5,4>3,2,1 5>4
	Grupiçi	165,296	358	,462			
	Toplam	182,839	362				
GENEL	Gruplararası	11,976	4	2,994	11,502	,000	5,4>3,2,1 5>4
	Grupiçi	93,190	358	,260			
	Toplam	105,166	362				

- ¹Hiç Hoşlanmıyorum, ²Pek Hoşlanmıyorum, ³Kararsızım, ⁴Biraz Hoşlanıyorum, ⁵Çok Hoşlanıyorum
- p<.05

Tablo 4.11’de ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil kaygısı ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dersi sevme düzeylerinin yabancı dil kaygılarını etkilediğini göstermektedir. Anlamlı farkın kaynağı ise İngilizce dersini çok ve biraz hoşlanan öğrenciler ile kararsız, pek ve hiç hoşlanmayan öğrenciler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu bulgu, genel olarak öğrencilerin dersten hoşlanma durumlarının arttıkça yabancı dil dersine yönelik kaygılarının da azaldığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin derse karşı hoşlanma durumlarının onların test, olumsuz değerlendirilme ve iletişim kaygılarını da azalttığını göstermektedir.

Tablo 4. 12. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Test Kaygısı	¹ Kötü	39	2,54	,752	Mutsuz
	² Orta	128	2,97	,519	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ İyi	135	3,20	,511	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Çok iyi	61	3,26	,578	Ne Mutlu Ne Mutsuz
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	¹ Kötü	39	2,69	,673	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	² Orta	128	3,02	,544	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ İyi	135	3,16	,517	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Çok iyi	61	3,21	,569	Ne Mutlu Ne Mutsuz
İletişim Kaygısı	¹ Kötü	39	2,42	,732	Mutsuz
	² Orta	128	2,82	,650	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ İyi	135	3,17	,628	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Çok iyi	61	3,36	,664	Ne Mutlu Ne Mutsuz
GENEL	¹ Kötü	39	2,55	,645	Mutsuz
	² Orta	128	2,94	,467	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	³ İyi	135	3,11	,473	Ne Mutlu Ne Mutsuz
	⁴ Çok iyi	61	3,28	,499	Ne Mutlu Ne Mutsuz

Tablo 4.12’de ortaokul öğrencilerinin başarı durumlarına göre yabancı dil kaygı düzeyleri incelenmiştir. Ölçeğin genelinde ortalamaların kötü ($\bar{x}$ =2,55), orta ($\bar{x}$ =2,95), iyi ($\bar{x}$ =3,11) ve çok iyi ($\bar{x}$ =3,28) şeklinde sıralandığı ve orta, iyi, çok iyi değişkenleri ortalamaları “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde oluşurken kötü değişkeni ortalamasının ise “Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin test kaygısı ve iletişim kaygısı alt boyutlarında da kötü değişkeni ortalamasının “Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 13. Başarı Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamli farkın kaynağı
Test Kaygısı	Gruplararası	16,431	3	5,477	17,728	,000	2>1
	Grupiçi	110,914	359	,309			4,3>2,1
	Toplam	127,346	362				
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Gruplararası	8,191	3	2,730	8,897	,000	2>1
	Grupiçi	110,180	359	,307			4,3>2,1
	Toplam	118,371	362				
İletişim Kaygısı	Gruplararası	29,199	3	9,733	22,742	,000	2>1
	Grupiçi	153,640	359	,428			4,3>2,1
	Toplam	182,839	362				
GENEL	Gruplararası	16,598	3	5,533	22,426	,000	2>1
	Grupiçi	88,568	359	,247			4,3>2,1
	Toplam	105,166	362				
						p<.05	

• ¹Kötü, ²Orta, ³İyi, ⁴Çok iyi

Tablo 4.13'te ortaokul öğrencilerinin ders başarı durumlarına göre yabancı dil kaygısı ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin başarı durum düzeylerinin yabancı dil kaygılarını etkilediğini göstermektedir. Anlamli farkın kaynağı ise İngilizce dersinde başarısı çok iyi ve iyi olan öğrenciler ile orta ve kötü olan öğrenciler arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu bulgu, genel olarak öğrencilerin dersteki başarılarının artmasıyla yabancı dil dersine yönelik kaygılarının da azaldığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin derse karşı akademik başarılarının onların test, olumsuz değerlendirilme ve iletişim kaygılarını da azalttığını göstermektedir.

Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumu ve Kaygı

Tablo 4. 14. Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili T-Testi Analizi

Ölçek	Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Test Kaygısı	Evet	87	3,08	,622	,361	,718
	Hayır	276	3,05	,584		
Olumsuz	Evet	87	3,05	,562	-,290	,772
Değerlendirilme Korkusu	Hayır	276	3,07	,575		
İletişim Kaygısı	Evet	87	2,98	,727	-,301	,763
	Hayır	276	3,00	,706		
GENEL	Evet	87	3,04	,548	-,103	,918
	Hayır	276	3,04	,537		
					p<.05	

Tablo 4.14'te ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre yabancı dil kaygısı ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde genel değerlendirmede evet diyenlerin ve hayır diyenlerin ortalamalarının ($\bar{x}=3,04$) aynı olduğu ve genel ortalamaların “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde test kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve iletişim kaygısı ortalamalarının “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu istatistiksel olarak ise anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgular ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için benzer kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Yabancı Dil Memnuniyeti

Yabancı Dil Memnuniyetine ilişkin bulgular Tablo 4.15 - Tablo 4.28 arasında verilmiştir.

4.2.1. Yabancı Dil Memnuniyeti ile Betimsel Durum

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyet düzeyleri ve ölçek alt boyutları ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 4.15 – Tablo 4.18 arasında yer verilmiştir.

Tablo 4. 15. Yabancı Dil Memnuniyet ile İlgili Betimsel Durumlar

	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
GENEL	363	3,80	,791	Katılıyorum
Öğretim Programı	363	3,69	,887	Katılıyorum
Öğretim Kadrosu	363	3,93	,940	Katılıyorum
Fiziki Koşullar	363	3,79	,961	Katılıyorum

Tablo 4.15’te ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamanın “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,80$). Ölçeğin alt boyutlarında ise ortalamaların sırasıyla öğretim programı ($\bar{x}=3,69$), fiziki koşullar ($\bar{x}=3,79$) ve öğretim kadrosu ($\bar{x}=3,93$) şeklinde sıralandığı ve “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetlerinin ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretim Programı ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4. 16. Öğretim Programı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Madde	$\bar{x}$	SS	Düzey
Yabancı dil dersi eğitim programının yabancı dilde konuşma becerime katkı sağlaması beni mutlu etmektedir	3,63	1,216	Katılıyorum
Uygun öğretim teknikleri kullanılması derse ilgimi arttırmaktadır.	3,84	1,183	Katılıyorum
Ders içeriğinin yabancı dilde yazma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	3,54	1,239	Katılıyorum

Tablo 4. 176. (devamı) Öğretim Programı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Madde	$\bar{x}$	SS	Düzey
İçeriğin yabancı dilde okuma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	3,73	1,187	Katılıyorum
İçeriğin yabancı dilde anlayabilmeme katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	3,74	1,194	Katılıyorum
İçeriğin yabancı dilde konuşma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	3,73	1,205	Katılıyorum
Bu dildeki yazma becerimin geliştireceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,55	1,302	Katılıyorum
Bu dildeki okuma becerimin geliştireceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,66	1,240	Katılıyorum
Bu dilde konuşma becerimin geliştireceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,67	1,216	Katılıyorum
Bu dilde konuşulanları anlayabileceğimi bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,78	1,240	Katılıyorum

Tablo 4.16’da ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyeti ölçeğinin öğretim programları alt boyutu madde ortalamaları görülmektedir. Tablo 4.16 incelendiğinde öğretim programı alt boyutunu oluşturan madde ortalamalarının, “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sırasıyla, uygun öğretim tekniklerinin kullanılmasının derse ilgiyi artırdığı ($\bar{x}=3,84$), bu dilde konuşulanları anlayabileceğini bilmenin derse motivasyonunu artırdığı ($\bar{x}=3,78$) ve içeriğin yabancı dilde anlayabilmesine katkı vermesinin öğrenciyi memnun ettiği ($\bar{x}=3,74$) belirlenmiştir. Bunun yanında, ders içeriğinin yabancı dilde yazma becerisine katkı sağlaması ($\bar{x}=3,54$) ve yazma becerisinin geliştireceğini bilmesi noktasında derse motivasyonun artırması ($\bar{x}=3,55$) maddelerinde en düşük ortalamalar oluşmuştur.

Öğretim Kadrosu ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4. 187. Öğretim Kadrosu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Maddeler	$\bar{x}$	SS	Düzey
Öğretmenimin,			
sahip olduğu yabancı dil bilgisi beni memnun etmektedir.	4,04	1,287	Katılıyorum
ders saatini etkili kullanması derse ilgimi arttırmaktadır.	3,91	1,284	Katılıyorum
yabancı dil öğretebilme becerisi beni memnun etmektedir.	4,03	1,203	Katılıyorum
ders esnasında öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmesi beni memnun etmektedir.	3,99	1,264	Katılıyorum
sahip olduğu iletişim becerisi beni tatmin etmektedir.	3,89	1,280	Katılıyorum
ders içindeki davranışları dersten aldığım keyfi artırıcı yöndedir.	3,88	1,274	Katılıyorum
dersteği özverisi beni memnun etmektedir.	3,94	1,260	Katılıyorum
yabancı dil okuma becerisi derse ilgimi arttırmaktadır.	3,90	1,246	Katılıyorum
yabancı dili yazma becerisi derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,72	1,307	Katılıyorum
yabancı dili anlama becerisi beni memnun etmektedir.	3,96	1,262	Katılıyorum
yabancı dili konuşma becerisi beni memnun etmektedir.	4,12	1,157	Katılıyorum
ders saatlerine uyması derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,70	1,320	Katılıyorum
öğrenme güçlüklerimi anlaması beni memnun etmektedir.	3,89	1,226	Katılıyorum
telafluzu (sözcüklerin söyleniş biçimi) beni memnun etmektedir.	4,01	1,249	Katılıyorum

Tablo 4.17’de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyeti ölçeğinin öğretim kadrosu alt boyutu madde ortalamaları görülmektedir. Tablo 4.17 incelendiğinde öğretim programı alt boyutunu oluşturan madde ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenin, yabancı dili konuşma becerisinin ($\bar{x}=4,12$), sahip olduğu yabancı dil bilgisinin ($\bar{x}=4,04$) ve yabancı dil öğretebilme becerisinin memnun etmesi ($\bar{x}=4,03$), maddelerinde en yüksek ortalamalar görülürken, yabancı dili yazma becerisi derse motivasyonumu arttırmaktadır ($\bar{x}=3,72$) öğretmenin ders saatlerine uyması derse motivasyonumu arttırmaktadır ($\bar{x}=3,70$) maddelerinin en düşük ortalamalı olduğu görülmüştür.

Fiziki Koşullar ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4. 198. Fiziki Koşullar Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Madde	$\bar{x}$	SS	Düzy
Derste kullanılabilir materyal çeşitliliğinin olması beni memnun etmektedir.	3,65	1,321	Katılıyorum
İleri eğitim teknolojisi araçlarının (video, projeksiyon vb.) kullanılması beni memnun etmektedir.	3,86	1,256	Katılıyorum
Gerektiğinde internet erişiminin (wifi, internet kafe vb.) olması beni memnun etmektedir.	3,95	1,229	Katılıyorum
Dersliklerin yabancı dil dersi için uygun biçimde düzenlenmesi derse motivasyonumu arttırmaktadır.	3,72	1,307	Katılıyorum

Tablo 4.18’de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyeti ölçeğinin fiziki koşullar alt boyutu madde ortalamaları görülmektedir. Tablo 4.18 incelendiğinde alt boyutunu oluşturan madde ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler fiziksel koşullar olarak en çok internet erişiminin (wifi, internet kafe vb.) olmasının ($\bar{x}=3,95$) ve ileri eğitim teknolojisi araçlarının (video, projeksiyon vb.) kullanılmasının ($\bar{x}=3,86$) kendilerini memnun edeceklerini ifade etmişlerdir.

4.2.2. Değişkenlere göre Yabancı Dil Memnuniyeti

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyet düzeyleri ile ilgili ilişkisel bulgulara Tablo 4.19 – Tablo 4.28 arasında yer verilmiştir.

Cinsiyet ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4. 19. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili T-Testi Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğretim Programı	Kız	192	3,76	,872	1,757	,080
	Erkek	171	3,60	,897		
Öğretim Kadrosu	Kız	192	3,93	,930	-,057	,955
	Erkek	171	3,93	,954		
Fiziki Koşullar	Kız	192	3,82	,981	,544	,587
	Erkek	171	3,77	,940		
GENEL	Kız	192	3,84	,799	,852	,395
	Erkek	171	3,77	,782		

Tablo 4.19’da ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre yabancı dil memnuniyeti ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde genel değerlendirmede kız öğrenci ortalamalarının ($\bar{x}=3,84$) ve erkek öğrenci ($\bar{x}=3,77$) ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Gruplar arası fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretim programı, öğretim kadrosu ve fiziki koşullar ortalamalarının da “katılıyorum” düzeyinde olduğu, istatistiksel olarak ise anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgular ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için ortalamaların üzerinde benzer memnuniyet düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Anne Eğitim ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4. 200. Anne Eğitim Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar

		N	$\bar{x}$	SS	Düzyey
Öğretim Programı	¹ İlköğretim	80	3,64	,915	Katılıyorum
	² Lise	142	3,59	,941	Katılıyorum
	³ Üniversite	117	3,80	,824	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	3,86	,698	Katılıyorum
Öğretim Kadrosu	¹ İlköğretim	80	3,84	,978	Katılıyorum
	² Lise	142	3,87	,940	Katılıyorum
	³ Üniversite	117	4,06	,903	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	3,91	,973	Katılıyorum
Fiziki Koşullar	¹ İlköğretim	80	3,76	1,007	Katılıyorum
	² Lise	142	3,80	,915	Katılıyorum
	³ Üniversite	117	3,85	,933	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	3,60	1,217	Katılıyorum
GENEL	¹ İlköğretim	80	3,75	,847	Katılıyorum
	² Lise	142	3,75	,799	Katılıyorum
	³ Üniversite	117	3,90	,736	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	3,79	,813	Katılıyorum

Tablo 4.20’de ortaokul öğrencilerinin anne eğitimi değişkenine göre yabancı dil memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların lise ($\bar{x}=3,75$), ilköğretim ($\bar{x}=3,75$), lisansüstü ($\bar{x}=3,79$) ve üniversite ($\bar{x}=3,90$) şeklinde sıralandığı ve “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da

ortalamaların “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetleri anne eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ortalamanın üzerinde ve benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 21. Anne Eğitim Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Öğretim Programı	Gruplararası	3,691	3	1,230	1,570	,196	
	Grupiçi	281,248	359	,783			-
	Toplam	284,938	362				
Öğretim Kadrosu	Gruplararası	3,213	3	1,071	1,213	,305	
	Grupiçi	316,847	359	,883			-
	Toplam	320,060	362				
Fiziki Koşullar	Gruplararası	1,417	3	,472	,509	,677	
	Grupiçi	333,316	359	,928			-
	Toplam	334,732	362				
GENEL	Gruplararası	1,803	3	,601	,960	,412	
	Grupiçi	224,854	359	,626			-
	Toplam	226,657	362				
• ¹ İlköğretim, ² Lise, ³ Üniversite, ⁴ Lisansüstü							p<.05

Tablo 4.21’de ortaokul öğrencilerinin anne eğitim değişkenine göre yabancı dil memnuniyetleri ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutu gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu bulgular öğrencilerin yabancı dil memnuniyetlerinin anne eğitim değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 22. Baba Eğitim Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzy
Öğretim Programı	¹ İlköğretim	57	3,78	,835	Katılıyorum
	² Lise	138	3,58	,952	Katılıyorum
	³ Üniversite	126	3,68	,878	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	3,91	,713	Katılıyorum
Öğretim Kadrosu	¹ İlköğretim	57	3,95	,873	Katılıyorum
	² Lise	138	3,87	,957	Katılıyorum
	³ Üniversite	126	3,94	,977	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	4,07	,867	Katılıyorum
Fiziki Koşullar	¹ İlköğretim	57	3,79	,952	Katılıyorum
	² Lise	138	3,79	,943	Katılıyorum
	³ Üniversite	126	3,78	,963	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	3,88	1,055	Katılıyorum
GENEL	¹ İlköğretim	57	3,84	,705	Katılıyorum
	² Lise	138	3,75	,838	Katılıyorum
	³ Üniversite	126	3,80	,783	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	3,95	,769	Katılıyorum

Tablo 4.22’de ortaokul öğrencilerinin baba eğitimi değişkenine göre yabancı dil memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların lise ($\bar{x}=3,75$), üniversite ($\bar{x}=3,80$), ilköğretim ($\bar{x}=3,84$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3,95$) şeklinde sıralandığı ve “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaların “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetleri baba eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ortalamaların üzerinde ve benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 213. Baba Eğitim Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Öğretim Programı	Gruplararası	4,055	3	1,352	1,727	,161	
	Grupiçi	280,884	359	,782			-
	Toplam	284,938	362				
Öğretim Kadrosu	Gruplararası	1,388	3	,463	,521	,668	
	Grupiçi	318,672	359	,888			-
	Toplam	320,060	362				
Fiziki Koşullar	Gruplararası	,325	3	,108	,116	,950	
	Grupiçi	334,407	359	,931			-
	Toplam	334,732	362				
GENEL	Gruplararası	1,440	3	,480	,765	,514	
	Grupiçi	225,217	359	,627			-
	Toplam	226,657	362				
• ¹ İlköğretim, ² Lise, ³ Üniversite, ⁴ Lisansüstü							p<.05

Tablo 4.23'te ortaokul öğrencilerinin baba eğitim değişkenine göre yabancı dil memnuniyetleri ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutu gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgular öğrencilerin yabancı dil memnuniyetlerinin baba eğitim değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Dersi Sevme ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4. 224. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar

		N	$\bar{x}$	SS	Düzy
Öğretim Programı	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,65	,945	Kısmen
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	3,28	,810	Kısmen
	³ Kararsızım	40	3,29	,843	Kısmen
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,69	,788	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	4,18	,638	Katılıyorum

Tablo 4. 234. (devamı) Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar

		N	$\bar{x}$	SS	Düzy
Öğretim Kadrosu	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,97	1,053	Kısmen
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	3,49	,938	Katılıyorum
	³ Kararsızım	40	3,62	,995	Katılıyorum
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	4,03	,828	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	4,26	,779	Kesinlikle Katılıyorum
Fiziki Koşullar	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,81	,960	Kısmen
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	3,57	1,103	Katılıyorum
	³ Kararsızım	40	3,75	1,020	Katılıyorum
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,88	,916	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	4,02	,788	Katılıyorum
GENEL	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,81	,781	Kısmen
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	3,44	,770	Katılıyorum
	³ Kararsızım	40	3,55	,792	Katılıyorum
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	3,86	,716	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	4,15	,588	Katılıyorum

Tablo 4.24'te ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların hiç hoşlanmıyorum ($\bar{x}=2,81$), pek hoşlanmıyorum ($\bar{x}=3,44$), kararsızım ($\bar{x}=3,55$), biraz hoşlanıyorum ($\bar{x}=3,86$) ve çok hoşlanıyorum ($\bar{x}=4,15$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Hiç hoşlanmıyorum grubu ortalamalarının “kısmen” düzeyinde olduğu diğer grup ortalamalarının ise “katılıyorum” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaların “kısmen” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının dersi sevme durumlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 245. Dersi Sevme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Öğretim Programı	Gruplararası	75,931	4	18,983	32,515	,000	3,2>1
	Grupiçi	209,008	358	,584			4>1,2,3
	Toplam	284,938	362				5>1,2,3,4
Öğretim Kadrosu	Gruplararası	53,801	4	13,450	18,084	,000	3,2>1
	Grupiçi	266,259	358	,744			4>1,2,3
	Toplam	320,060	362				5>1,2,3,4
Fiziki Koşullar	Gruplararası	40,186	4	10,047	12,211	,000	
	Grupiçi	294,546	358	,823			5,4,3,2>1
	Toplam	334,732	362				
GENEL	Gruplararası	53,730	4	13,433	27,809	,000	3,2>1
	Grupiçi	172,926	358	,483			4>1,2,3
	Toplam	226,657	362				5>1,2,3,4

• ¹Hiç Hoşlanmıyorum, ²Pek Hoşlanmıyorum, ³Kararsızım, ⁴Biraz Hoşlanıyorum, ⁵Çok Hoşlanıyorum
• p<.05

Tablo 4.25'te ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil memnuniyetleri ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dersi sevme düzeylerinin yabancı dil memnuniyetlerini etkilediğini göstermektedir.

Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde ise ölçeğin genelinde İngilizce dersinden pek hoşlanıyorum ve biraz hoşlanıyorum diyen öğrenciler ile hiç ve pek hoşlanmıyorum diyen öğrenciler arasında birinciler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Ölçeği oluşturan alt boyutlar incelendiğinde de benzer olarak dersten hoşlanan öğrenciler lehine anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Bu bulgular özellikle öğrencilerin İngilizce dersinde hoşlanma durumlarının artmasıyla birlikte yabancı dil memnuniyetlerinde arttığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim programı, öğretim kadrosu ve fiziki koşullara yönelik memnuniyet düzeylerinde dersten hoşlanma durumlarına göre artmaktadır.

Tablo 4. 256. Başarı Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Bulgular

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzye
Öğretim Programı	¹ Kötü	39	2,83	,964	Kısmen
	² Orta	128	3,53	,846	Katılıyorum
	³ İyi	135	3,90	,756	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	4,10	,745	Katılıyorum
Öğretim Kadrosu	¹ Kötü	39	3,22	1,032	Kısmen
	² Orta	128	3,82	1,002	Katılıyorum
	³ İyi	135	4,16	,775	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	4,10	,830	Katılıyorum
Fiziki Koşullar	¹ Kötü	39	3,16	1,062	Kısmen
	² Orta	128	3,73	,970	Katılıyorum
	³ İyi	135	4,07	,805	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	3,73	,987	Katılıyorum
GENEL	¹ Kötü	39	3,07	,891	Kısmen
	² Orta	128	3,69	,792	Katılıyorum
	³ İyi	135	4,04	,635	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	3,97	,710	Katılıyorum

Tablo 4.26’da ortaokul öğrencilerinin akademik başarı durumlarına göre yabancı dil memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların kötü ($\bar{x}=3,07$), orta ($\bar{x}=3,69$), çok iyi ($\bar{x}=3,97$) ve iyi ($\bar{x}=4,04$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Başarı durumunu kötü olarak belirten grubun ortalamalarının “kısmen” düzeyinde olduğu diğer grup ortalamalarının ise “katılıyorum” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da başarı durumunu kötü olarak belirten grubun ortalamalarının “kısmen” düzeyinde olduğu diğer grup ortalamalarının ise “katılıyorum” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetlerinin başarı durumlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve ortalamaların üzerinde olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretim programı, öğretim kadrosu ve fizikî koşullar iyi olarak algılanmaktadır.

Tablo 4. 267. Başarı Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Öğretim Programı	Gruplararası	48,746	3	16,249	24,697	,000	2>1
	Grupiçi	236,193	359	,658			4,3>2,1
	Toplam	284,938	362				
Öğretim Kadrosu	Gruplararası	29,854	3	9,951	12,310	,000	2>1
	Grupiçi	290,206	359	,808			4,3>2,1
	Toplam	320,060	362				
Fiziki Koşullar	Gruplararası	26,722	3	8,907	10,382	,000	2>1
	Grupiçi	308,010	359	,858			4,3>2,1
	Toplam	334,732	362				
GENEL	Gruplararası	32,185	3	10,728	19,805	,000	2>1
	Grupiçi	194,472	359	,542			4,3>2,1
	Toplam	226,657	362				
• ¹ Kötü, ² Orta, ³ İyi, ⁴ Çok iyi							p<.05

Tablo 4.27’de ortaokul öğrencilerinin akademik başarı durumlarına göre yabancı dil memnuniyetleri ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin yabancı dil memnuniyetlerini etkilediğini göstermektedir.

Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde ise ölçeğin genelinde İngilizce dersinde çok iyi ve iyi düzeyinde başarı sergileyen öğrencilerin orta ve kötü düzeyde akademik başarısı olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yabancı dil memnuniyet düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Ölçeği oluşturan alt boyutlar incelendiğinde de benzer olarak akademik başarı arttıkça öğrencilerin yabancı dil memnuniyetlerinin arttığı görülmektedir. Bu bulgular özellikle öğrencilerin akademik başarı durumlarının artmasıyla birlikte yabancı dil memnuniyetlerinde arttığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim programı, öğretim kadrosu ve fiziki koşullara yönelik memnuniyet düzeyleri de akademik başarılarına göre artmaktadır.

Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumu ve Yabancı Dil Memnuniyeti

Tablo 4.28. Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Yabancı Dil Memnuniyetleri ile İlgili Betimsel Durumlar

Ölçek	Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Öğretim Programı	Evet	87	3,73	,905	,481	,631
	Hayır	276	3,67	,882		
Öğretim Kadrosu	Evet	87	3,84	,998	-1,037	,300
	Hayır	276	3,96	,921		
Fiziki Koşullar	Evet	87	3,71	1,007	-,903	,367
	Hayır	276	3,82	,947		
GENEL	Evet	87	3,76	,804	-,596	,551
	Hayır	276	3,82	,788		
					p<.05	

Tablo 4.28’de ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre yabancı dil memnuniyetleri ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde genel değerlendirmede evet diyenlerin ($\bar{x}$ =3,76) ve hayır diyenlerin ($\bar{x}$ =3,82) ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretim programı, öğretim kadrosu ve fiziksel koşul ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu istatistiksel olarak ise anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgular ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için benzer memnuniyet düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Motivasyon ve Tutum

Motivasyon ve tutuma ilişkin bulgular Tablo 4.29 - Tablo 4.41 arasında verilmiştir.

4.3.1. Motivasyon ve Tutum ile Betimsel Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutum düzeyleri ve ölçek alt boyutları ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 4.29 – Tablo 4.31 arasında yer verilmiştir.

Tablo 4.29. Motivasyon ve Tutuma İlişkin Betimsel Durumlar

	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
GENEL	363	2,45	,402	Katılıyorum
Bütünleştirici Motivasyon	363	2,59	,403	Katılıyorum
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	363	2,32	,473	Kararsızım

Tablo 4.29’da ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutum puanları incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamanın “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2,45$). Ölçeğin alt boyutlarında ise ortalamaların sırasıyla İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun ($\bar{x}=2,32$) “kararsızım” düzeyinde olduğu, bütünleştirici motivasyonun ($\bar{x}=2,59$) ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutumlarının ölçeğin geneli ve bütünleştirici motivasyonları için ortalamanın üzerinde İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Bütünleştirici Motivasyon

Tablo 4. 270. Bütünleştirici Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular

Madde	$\bar{x}$	SS	Düzey
İngilizce öğrenmek önemli çünkü iş bulmamda yararlı olacaktır.	2,66	,595	Katılıyorum
İngilizce öğrenmek önemli çünkü İngilizce konuşan diğer insanlarla anlaşmamı kolaylaştıracaktır.	2,81	,496	Katılıyorum
İngilizce ile alakalı gördüğüm ve duyduğum her şeyi anlamaya çalışıyorum.	2,36	,720	Katılıyorum
İngilizceyi anadilim gibi konuşabilmek istiyorum.	2,53	,739	Katılıyorum
*Okul bittiğinde, İngilizce öğrenmeyi bırakacağım çünkü İngilizceye karşı ilgim yok.	2,58	,709	Katılıyorum

*olumsuz maddeler (ters çevrilerek yorumlanmıştır)

Tablo 4.30 incelendiğinde, sırasıyla “İngilizce öğrenmek önemli çünkü İngilizce konuşan diğer insanlarla anlaşmamı kolaylaştıracaktır” maddesi ($\bar{x}=2,81$) ve “İngilizce öğrenmek önemli çünkü iş bulmamda yararlı olacaktır” maddesinin ($\bar{x}=2,66$) yüksek oranda “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin İngilizce ile alakalı gördüğü ve duyduğu her şeyi anlamaya çalışmadıklarını ($\bar{x}=2,36$) ve okul bittiğinde İngilizce öğrenmeyi bırakmayacaklarını ($\bar{x}=2,58$) ifade etmişlerdir.

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum

Tablo 4. 281. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Durumlar

Madde	$\bar{x}$	SS	Düzy
Sınıfta İngilizce konuşma konusunda kendime güveniyorum.	2,05	,774	Kararsızım
*Dürüst olmak gerekirse, İngilizceye karşı pek ilgim yok.	2,42	,821	Katılıyorum
*İngilizce dersinde konuşma konusunda kendime hiç güvenmiyorum.	2,16	,860	Kararsızım
İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum	2,47	,732	Katılıyorum
İngilizce öğrenmek gerçekten güzel.	2,52	,732	Katılıyorum
İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerden daha çok seviyorum.	1,98	,807	Kararsızım
*İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum	2,59	,691	Katılıyorum
*İngilizce bilmek önemli bir hedef değil benim için.	2,55	,739	Katılıyorum
İngilizce dersini çok seviyorum, ileride daha çok İngilizce öğrenmeyi düşünüyorum.	2,27	,806	Kararsızım
Diğer derslerime kıyasla İngilizce derslerinde daha çok zaman geçirmek isterim.	1,82	,771	Katılıyorum
*İngilizce dersinin tamamen zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	2,70	,603	Katılıyorum

*olumsuz maddeler (ters çevrilerek yorumlanmıştır)

Tablo 4.31’de öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde İngilizce dersinin tamamen zaman kaybı ($\bar{x}=2,70$) ve İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu ($\bar{x}=2,59$) düşünmedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, İngilizce bilmeyi önemli bir hedef ($\bar{x}=2,55$) olarak görmektedir ve İngilizce öğrenmeyi gerçekten güzel ($\bar{x}=2,52$) bulmaktadır. “İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerden daha çok seviyorum” ($\bar{x}=1,98$) maddesi “kararsızım” düzeyinde gerçekleşirken, “diğer derslerime kıyasla İngilizce derslerinde daha çok zaman geçirmek isterim” ($\bar{x}=1,82$) maddesi düşük

düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.2. Değişkenlere göre Motivasyon ve Tutum

Ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutum düzeyleri ile ilgili ilişkisel bulgulara Tablo 4.32 – Tablo 4.41 arasında yer verilmiştir.

Cinsiyet ile Motivasyon ve Tutum

Tablo 4. 29. Cinsiyet Özelliklerine Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili T-Testi Analizi

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bütünleştirici Motivasyon	Kız	192	2,67	,360	4,340	,000
	Erkek	171	2,49	,429		
İngilizce Öğrenmeye	Kız	192	2,38	,456	2,437	,015
Yönelik Tutum	Erkek	171	2,26	,484		
GENEL	Kız	192	2,53	,371	3,612	,000
	Erkek	171	2,37	,420		
						p<.05

Tablo 4.32’de ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre motivasyon ve tutumları ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde genel değerlendirmede kız öğrenci ortalamalarının ($\bar{x}=2,53$) ve erkek öğrenci ($\bar{x}=2,37$) ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Gruplar arası fark ise istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde bütünleştirici motivasyon ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu, gruplar arası fark ise istatistiksel olarak kızlar lehine farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). İngilizce öğrenmeye yönelik tutum puanlarının erkeklerde ($\bar{x}=2,26$) “kararsızım” düzeyinde kızlarda ($\bar{x}=2,38$) ise katılıyorum düzeyinde olduğu ve grup puanların cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular kızların erkeklerden daha fazla motivasyon ve tutum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. 303. Anne Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Bütünleştirici Motivasyon	¹ İlköğretim	80	2,55	,415	Katılıyorum
	² Lise	142	2,54	,416	Katılıyorum
	³ Üniversite	117	2,66	,378	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	2,61	,372	Katılıyorum
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	¹ İlköğretim	80	2,28	,454	Kararsızım
	² Lise	142	2,22	,512	Kararsızım
	³ Üniversite	117	2,43	,415	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	2,50	,414	Katılıyorum
GENEL	¹ İlköğretim	80	2,42	,395	Katılıyorum
	² Lise	142	2,38	,429	Katılıyorum
	³ Üniversite	117	2,55	,360	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	24	2,55	,359	Katılıyorum

Tablo 4.33’te ortaokul öğrencilerinin anne eğitimi değişkenine göre motivasyon ve tutum düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların lise ($\bar{x}=2,38$), ilköğretim ($\bar{x}=2,42$), üniversite ($\bar{x}=2,55$), ve lisansüstü ($\bar{x}=2,55$) şeklinde sıralandığı ve “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin bütünleştirici motivasyon alt boyutunda ortalamaların “katılıyorum” düzeyinde olduğu, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum alt boyutu lise ve ilköğretim grup ortalamalarında “kararsızım” düzeyinde, lise ve lisansüstü grup ortalamalarında ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutumlarının anne eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ortalamaların üzerinde ve benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 314. Anne Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Bütünleştirici Motivasyon	Gruplararası	1,020	3	,340	2,105	,099	
	Grupiçi	58,004	359	,162			-
	Toplam	59,024	362				
İngilizce	Gruplararası	3,872	3	1,291	5,994	,001	
Öğrenmeye Yönelik	Grupiçi	77,305	359	,215			4,3>1,2
Tutum	Toplam	81,178	362				
GENEL	Gruplararası	2,138	3	,713	4,539	,004	3>1,2
	Grupiçi	56,367	359	,157			4>2
	Toplam	58,504	362				
• ¹ İlköğretim, ² Lise, ³ Üniversite, ⁴ Lisansüstü							p<.05

Tablo 4.34'te ortaokul öğrencilerinin anne eğitim değişkenine göre motivasyon ve tutum ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin geneli (F=4,539; p<.05) ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutum alt boyutunda gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=5,994; p<.05). Bütünleştirici motivasyon alt boyutunda ise grup arası farkların istatistiksel olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (F= 2,105; p>.05). Bu bulgular öğrencilerin motivasyon ve tutumlarının ölçeğin geneli ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutum alt boyutunda anne eğitim değişkenine göre farklılaştığını bütünleştirici motivasyon alt boyutunda ise anne eğitim düzeyinin farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir.

Anne eğitim düzeyine göre anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve tutum alt boyutunda genel olarak anneleri lisansüstü ve lisans mezunu olan öğrencilerin tutumlarının anneleri ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu özellikle anne eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin yabancı dil eğitimine yönelik olumlu yönde tutum geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. Yabancı dile yönelik motivasyonda ise anne eğitim düzeyi etken bir değilken değildir.

Tablo 4. 325. Baba Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzyey
Bütünleştirici Motivasyon	¹ İlköğretim	57	2,56	,395	Katılıyorum
	² Lise	138	2,52	,426	Katılıyorum
	³ Üniversite	126	2,63	,405	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	2,74	,269	Katılıyorum
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	¹ İlköğretim	57	2,29	,439	Kararsızım
	² Lise	138	2,22	,505	Kararsızım
	³ Üniversite	126	2,38	,453	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	2,54	,374	Katılıyorum
GENEL	¹ İlköğretim	57	2,42	,384	Katılıyorum
	² Lise	138	2,37	,432	Katılıyorum
	³ Üniversite	126	2,50	,386	Katılıyorum
	⁴ Lisansüstü	42	2,64	,279	Katılıyorum

Tablo 4.35’te ortaokul öğrencilerinin baba eğitimi değişkenine göre motivasyon ve tutum düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların lise ($\bar{x}=2,37$), ilköğretim ($\bar{x}=2,42$), üniversite ($\bar{x}=2,50$), ve lisansüstü ($\bar{x}=2,65$) şeklinde sıralandığı ve “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin bütünleştirici motivasyon alt boyutunda ortalamaların “katılıyorum” düzeyinde olduğu, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum alt boyutu lise ve ilköğretim grup ortalamalarında “kararsızım” düzeyinde, lise ve lisansüstü grup ortalamalarında ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutumlarının baba eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında ortalamanın üzerinde ve benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 336. Baba Eğitim Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Bütünleştirici	Gruplararası	1,850	3	,617	3,872	,010	3>2
Motivasyon	Grupiçi	57,174	359	,159			4>1,2
	Toplam	59,024	362				
İngilizce	Gruplararası	3,949	3	1,316	6,118	,000	3>2
Öğrenmeye Yönelik	Grupiçi	77,229	359	,215			4>1,2
Tutum	Toplam	81,178	362				
	Gruplararası	2,798	3	,933	6,010	,001	3>2
GENEL	Grupiçi	55,707	359	,155			4>1,2
	Toplam	58,504	362				
• ¹ İlköğretim, ² Lise, ³ Üniversite, ⁴ Lisansüstü							p<.05

Tablo 4.36’da ortaokul öğrencilerinin baba eğitim değişkenine göre motivasyon ve tutum ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Bu bulgular öğrencilerin baba eğitim değişkeninin motivasyon ve tutumlarında ölçeğin geneli ve alt boyutları için farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir.

Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde, motivasyon ve tutum alt boyutunda genel olarak babaları lisansüstü ve lisans mezunu olan öğrencilerin tutumlarının babaları ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu baba eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin yabancı dil eğitimine yönelik olumlu tutum ve motivasyon geliştirdiklerini göstermektedir.

Tablo 4. 347. Dersi Sevme Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar

		N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Bütünleştirici Motivasyon	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	2,00	,398	Kararsızım
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	2,28	,426	Kararsızım
	³ Kararsızım	40	2,50	,394	Katılıyorum
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	2,61	,324	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	2,81	,260	Katılıyorum
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	1,57	,392	Katılmıyorum
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	1,93	,438	Kararsızım
	³ Kararsızım	40	2,02	,357	Kararsızım
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	2,36	,332	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	2,66	,298	Katılıyorum
GENEL	¹ Hiç Hoşlanmıyorum	32	1,79	,329	Kararsızım
	² Pek Hoşlanmıyorum	28	2,11	,365	Kararsızım
	³ Kararsızım	40	2,26	,337	Kararsızım
	⁴ Biraz Hoşlanıyorum	139	2,49	,277	Katılıyorum
	⁵ Çok Hoşlanıyorum	124	2,73	,246	Katılıyorum

Tablo 4.37’de ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil memnuniyet düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların hiç hoşlanmıyorum ($\bar{x}=1,79$), pek hoşlanmıyorum ($\bar{x}=2,11$), kararsızım ($\bar{x}=2,26$), biraz hoşlanıyorum ($\bar{x}=2,49$) ve çok hoşlanıyorum ($\bar{x}=2,73$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Hiç hoşlanmıyorum, kararsızım ve biraz hoşlanıyorum grubu ortalamalarının “kararsızım” düzeyinde olduğu diğer grup ortalamalarının ise “katılıyorum” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutumlarının dersi sevme durumlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında dersi sevme durumları artıka motivasyon ve tutum düzeylerinin de artığını göstermektedir.

Tablo 4.38. Dersi Sevme Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamlı farkın kaynağı
Bütünleştirici Motivasyon	Gruplararası	20,226	4	5,056	46,657	,000	5>4,3,2,1
	Grupiçi	38,798	358	,108			4>3,2,1
	Toplam	59,024	362				3>2,1 2>1
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplararası	40,046	4	10,011	87,136	,000	5>4,3,2,1
	Grupiçi	41,132	358	,115			4>3,2,1
	Toplam	81,178	362				3>2,1 2>1
GENEL	Gruplararası	29,010	4	7,252	88,029	,000	5>4,3,2,1
	Grupiçi	29,495	358	,082			4>3,2,1
	Toplam	58,504	362				3>2,1 2>1

• ¹Hiç Hoşlanmıyorum, ²Pek Hoşlanmıyorum, ³Kararsızım, ⁴Biraz Hoşlanıyorum, ⁵Çok Hoşlanıyorum
• p<.05

Tablo 4.38’de ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre motivasyon ve tutum ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu bulgular öğrencilerin dersi sevme durumlarının motivasyon ve tutumlarında ölçeğin geneli ve alt boyutları için farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir.

Dersi sevme durumlarına göre anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde, motivasyon ve tutum alt boyutunda genel olarak İngilizce dersinde çok ve biraz hoşlanan öğrenciler lehine anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. En düşük tutum ve motivasyon ortalamaları yabancı dil dersini hiç ve pek hoşlanmayan öğrencilerde oluşmuştur. Bu bulgular özellikle öğrencilerin dersten hoşlanma durumlarının artmasıyla birlikte yabancı dil eğitime yönelik olumlu yönde tutum ve motivasyon geliştirmelerini sağladığını göstermektedir.

Tablo 4.39. Başarı Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili Betimsel Durumlar

	Madde	N	$\bar{x}$	SS	Düzey
Bütünleştirici Motivasyon	¹ Kötü	39	2,14	,435	Kararsızım
	² Orta	128	2,51	,415	Katılıyorum
	³ İyi	135	2,71	,292	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	2,78	,300	Katılıyorum
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	¹ Kötü	39	1,71	,464	Kararsızım
	² Orta	128	2,14	,401	Kararsızım
	³ İyi	135	2,53	,311	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	2,62	,395	Katılıyorum
GENEL	¹ Kötü	39	1,92	,406	Kararsızım
	² Orta	128	2,32	,352	Kararsızım
	³ İyi	135	2,62	,265	Katılıyorum
	⁴ Çok iyi	61	2,70	,327	Katılıyorum

Tablo 4.26’da ortaokul öğrencilerinin başarı durumlarına göre motivasyon ve tutum düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamaların kötü ($\bar{x}=1,92$), orta ($\bar{x}=2,32$), iyi ($\bar{x}=2,62$) ve çok iyi ($\bar{x}=2,70$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Başarı durumunu kötü ve orta olarak belirten grubun ortalamalarının “kararsızım” düzeyinde olduğu diğer grup ortalamalarının ise “katılıyorum” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da başarı durumunu kötü olarak belirten grubun ortalamalarının “kararsızım” düzeyinde olduğu diğer grup ortalamalarının ise “katılıyorum” düzeyine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve tutumlarının başarı durumlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında başarı durumları artıkça motivasyon ve tutum düzeylerinin de arttığını göstermektedir.

Tablo 4. 350. Başarı Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili ANOVA Testi Analizi

		Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p	Anlamli farkın kaynağı
Bütünleştirici Motivasyon	Gruplararası	13,011	3	4,337	33,837	,000	4,3,2>1
	Grupiçi	46,013	359	,128			4,3>2
	Toplam	59,024	362				
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplararası	30,138	3	10,046	70,662	,000	4,3,2>1
	Grupiçi	51,039	359	,142			4,3>2
	Toplam	81,178	362				
GENEL	Gruplararası	20,586	3	6,862	64,965	,000	4,3,2>1
	Grupiçi	37,919	359	,106			4,3>2
	Toplam	58,504	362				

• ¹Kötü, ²Orta, ³İyi, ⁴Çok iyi

p<.05

Tablo 4.40'ta ortaokul öğrencilerinin başarı durumlarına göre motivasyon ve tutum ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarında gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Bu bulgular öğrencilerin başarı durumlarının motivasyon ve tutumlarında ölçeğin geneli ve alt boyutları için farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir.

Ders akademik başarı durumlarına göre anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde, motivasyon ve tutum alt boyutunda genel olarak İngilizce dersinde çok iyi ve iyi düzeyinde akademik başarıya sahip öğrenciler lehine anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. En düşük tutum ve motivasyon ortalamaları yabancı dil dersinde orta ve kötü düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerde oluşmuştur. Bu bulgular özellikle öğrencilerin dersteki akademik başarılarının artmasıyla birlikte yabancı dil eğitime yönelik olumlu yönde tutum ve motivasyonlarının da arttığını göstermektedir.

Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumu ile Motivasyon ve Tutum

Tablo 4. 361. Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumlarına Göre Motivasyon ve Tutum Düzeyleri ile İlgili T-Testi Analizi

Ölçek	Özel Ders/Dershaneye Gitme Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Bütünleştirici	Evet	87	2,60	,436	,357	,721
Motivasyon	Hayır	276	2,58	,393		
İngilizce Öğrenmeye	Evet	87	2,32	,525	-,008	,994
Yönelik Tutum	Hayır	276	2,32	,456		
GENEL	Evet	87	2,46	,443	,175	,861
	Hayır	276	2,45	,388		

p<.05

Tablo 4.41’de ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre motivasyon ve tutum ve alt boyutları ile ilgili ilişkisel bulgular incelendiğinde genel değerlendirmede evet diyenlerin ($\bar{x}$ =2,46) ve hayır diyenlerin ($\bar{x}$ =2,46) ortalamaların “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu grup puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Bütünleştirici motivasyon alt boyutunda da ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu grup puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$) Bu bulgular ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için benzer düzeye sahip olduğunu ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutum alt boyutunda farklılaşmaya neden olmadığını göstermektedir.

4.4. Kaygı Üzerine Yordayıcı Boyutlar ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Çalışma kapsamında kullanılan her bir ölçeğin alt boyutu arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 4.42 arasında verilmiştir.

Tablo 4. 372 Kaygı ile Yordayıcı Boyutlar Arası İlişkisel Bulgular

Ölçekler	Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1) Akademik Başarı	r	1	,441	,582	,394	,261	,173	,333	,240	,393	
	p		,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	
İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Tutum	r	1	,678	,510	,361	,261	,285	,164	,248		
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000		
(3) Tutum	r	1	,560	,385	,289	,357	,312	,426			
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000			
(4) Öğretim Programı	r	1	,646	,525	,285	,181	,216				
	p		,000	,000	,000	,001	,000				
Yabancı Dil Memnuniyet	r	1	,589	,166	,023	,098					
	p		,000	,001	,657	,062					
(6) Fiziki Koşullar	r	1	,190	,127	,123						
	p		,000	,016	,019						
(7) Test Kaygısı	r	1	,573	,591							
	p		,000	,000							
(8) Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	r	1	,669								
	p		,000								
(9) İletişim Kaygısı	r	1									
	p										

Tablo 4.42’de çalışma kapsamında birer bağımlı değişken olarak ele alınan ölçme araçları ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ($r_{\text{motivasyon}}=,441$; $r_{\text{tutum}}=,582$) ve yabancı dil kaygısı ($r_{\text{test}}=,333$; $r_{\text{olumsuzdeğerlendirilme}}=,240$; $r_{\text{iletişim}}=,393$) arasında genel olarak orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ancak en düşük ilişkiler yabancı dil memnuniyeti ($r_{\text{program}}=,394$; $r_{\text{öğretimkodrosu}}=,261$; $r_{\text{fizikikoşullar}}=,173$) ile pozitif yönlü düşük düzeyli oluşmuştur. Bu bulgular yabancı dil başarıları yüksek olan öğrencinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumunun, ders memnuniyetinin ve ders kaygısının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yabancı dil motivasyonları ile yabancı dil kaygısı ($r_{\text{test}}=,285$; $r_{\text{olumsuzdeğerlendirilme}}=,164$; $r_{\text{iletişim}}=,393$) ve yabancı dil memnuniyeti ($r_{\text{program}}=,510$; $r_{\text{öğretimkadrosu}}=,361$; $r_{\text{fizikikoşullar}}=,248$) arasında pozitif yönlü düşük ve orta düzeyli ilişkiler oluşmuştur. Bu durum benzer olarak ölçeğin tutum boyutlarındaki ilişkilerde de oluşmuştur.

4.5. Yabancı Dil Kaygı Düzeyinde Ders Memnuniyeti, Motivasyon ve Tutumların Yordayıcı Etkisi

Yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları bakımından yordanmasına ilişkin regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.43 ile Tablo 4.45 arasında yorumlanmıştır.

Tablo 4. 43. Model Özeti

	Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası
Ortaokul öğrencileri	1	,475 ^a	,226	,213	,47825

- a. Yordayıcılar: (Constant), Akademik başarı, yabancı dil memnuniyeti (öğretim programı, öğretim kadrosu, fiziki koşullar), yabancı dil derslerinde motivasyon ve tutum (bütünleştirici motivasyon, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum)
b. Bağımlı değişken: yabancı dil kaygı düzeyi

Tablo 4.43’de ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde; kurulan model 1 de yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrencilerinin akademik başarı ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları arasında orta düzeyli anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($R=,475$; $R^2=,226$; $p=,000<,01$). Genel olarak yabancı dil kaygı düzeyi kurulan model için toplam varyansın %22,6’sının çalışma kapsamındaki yordayıcılar tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tablo 4. 384. Varyans Analizi Tablosu

Model	Kareler		Kareler		
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
1	Gruplar arası	23,740	6	3,957	17,299 ,000
	Grup içi	81,426	356	,229	
	Toplam	105,166	362		

Tablo 4.44 incelendiğinde Model 1 F değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{Model1}=17,299$; $p<,05$). Elde edilen bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi üzerine kurulan modelin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. 395. Yabancı Dil Kaygı Düzeyi Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

		Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		
		katsayılar		katsayılar	t	p
Model		B	Standart Hata	Beta		
Model 1	Sabit	1,990	,176		11,310	,000
	Bütünleştirici motivasyon	-,069	,087	-,052	-,799	,425
	İngilizce öğrenmeye yönelik tutum	,386	,083	,339	4,641	,000
	Öğretim programı memnuniyeti	,041	,043	,067	,940	,348
	Öğretim kadrosu memnuniyeti	-,091	,038	-,159	-2,395	,017
	Fiziki koşullar memnuniyeti	,060	,033	,108	1,815	,070
	Akademik başarı	,122	,035	,202	3,494	,001
• Bağımlı değişken: Yabancı dil kaygı düzeyi						p<.05

Tablo 4.45' deregesyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde kurulan model 1'de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrencilerinin akademik başarı program memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları arasındaki t-değerlerinin istatistiksel olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ($t_{Model1-tutum}=4,641$; $p<,05$), Öğretim kadrosu memnuniyeti ($t_{Model1-öğretim kadrosu}=-2,395$; $p<,05$) ve Akademik başarı boyutlarında ($t_{Model1-akademik başarı}=3,494$; $p<,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu süreçte İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve Akademik başarı ile yabancı dil kaygısı üzerinde pozitif yordayıcı iken, Öğretim kadrosu memnuniyeti negatif yordayıcıdır. Bunlara karşın, Bütünleştirici motivasyon ($t_{Model1-motivasyon}=-,799$; $p>,05$), Öğretim programı memnuniyeti ($t_{Model1-öğretim programı}=,940$; $p<,05$) ve Fiziki koşullar memnuniyeti ($t_{Model1-fiziksel koşullar}=-1,815$; $p<,05$) ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı değildir.

Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısı üzerinde kurulan modelin matematiksel gösterimi şu şekilde ifade edilebilir:

$$\text{(Model 1) Yabancı Dil Kaygı Düzeyi} = 1,990(\text{sbt}) + ,386 \times \text{İngilizce öğrenmeye yönelik tutum} - ,091 \times \text{Öğretim kadrosu memnuniyeti} + ,122 \times \text{akademik başarı}$$



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölüm kapsamında ulaşılan veriler alt problemler doğrultusunda dört ana başlık altında tartışılmıştır. Birinci bölümde çocuklarda yabancı dil kaygısına ilişkin sonuçlar ele alınırken, ikinci bölümde yabancı dil memnuniyetine ilişkin sonuç ve tartışma yürütülmüştür. Üçüncü bölümde ile motivasyon ve tutuma ilişkin veriler betimsel ve ilişkisel olarak tartışılmıştır. En son bölümde yabancı dil kaygı düzeyi üzerinde ortaokul öğrencilerinin ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişkiler tartışılmış ve öneriler oluşturulmuştur.

5.1.1. Çocuklarda Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ölçeğin genelinde “kısmen” düzeyinde oluşmuştur. Ölçeğin olumsuz değerlendirilme korkusu, test kaygısı ve iletişim kaygısı alt boyutlarında da “kısmen” düzeyinde öğrenciler kaygı düzeyine sahiptir. Genel olarak ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Song (2022)’a göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrencilerin performanslarını ve notlarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Çalışma kapsamında öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşamaları onların performanslarını da bu bağlamda etkileyebilir.

- *Çocuklarda yabancı dil test kaygısı ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin test kaygıları incelendiğinde öğrenciler İngilizce dersinin sınavlarında “Ne Mutlu Ne Mutsuz” hissettiklerini belirtirken, İngilizce dersine iyi hazırlandıklarında ve sınavına çok çalıştıklarında ise kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Putwain ve Daly (2014), öğrencilerin önemli bir kısmının, özellikle kızların, akademik başarıya engel teşkil edebilecek yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını bildirmiştir. Song (2022), araştırmasında sınava iyi hazırlanan öğrencilerin, sınavda kendilerini rahat hissettiklerini ve düşük kaygı düzeyi yaşadıklarını göstermiştir. Bunun yanında, öğretmen çocuğun çalışmadığı yerden soru sorduğunda ve çocuk bildiği şeyleri unuttuğunda ve derste başarısız olduğunda ise “Mutsuz” hissettiklerini ifade etmişlerdir.

- *Çocuklarda yabancı dil olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilgili sonuçlar.* Öğrenciler olumsuz değerlendirilme korkusu boyutunda kendilerini yabancı dil derslerinde parmak kaldırdıklarında ve söz hakkı verilip arkadaşlarının önünde konuştuklarında “Mutlu” hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenin düzelttiği şeyi anlamazlarsa, hata yaparlarsa ve diğer öğrenciler derste gülecek olursa “Mutsuz” oldukları görülmektedir. Ali ve Anwar (2021), olumsuz değerlendirilme korkusunun kaygıyı artırdığını belirtmiştir. Olumsuz değerlendirilme korkusunun, yabancı dil kaygısının başlıca sebeplerinden biri olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Chen ve Hwang, 2020).

- *Çocuklarda yabancı dil iletişim kaygısı ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin iletişim kaygısı alt boyutunda öğrenciler, bir İngiliz’le konuşacak olsalardı mutlu hissedeceklerini belirtmiştir. Derslerde öğretmen, öğrencinin kendisine seslendiğinde ve derste İngilizce konuşurken mutlu hissetseler de İngilizce konuşmak için öğrenmesi gereken çok kural olduğunu gördüğünde ne mutlu ne mutsuz hissettiklerini ifade etmiştir. İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuşması istendiğinde ve derste öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamadıklarında mutsuz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ali ve Anwar (2021), iletişim faktörünün, olumsuz değerlendirilme faktöründen sonra en yüksek kaygı sebebi olduğunu belirtmiş ve bunun sebeplerinin yabancı dilde pratik eksikliği ile bir yabancıyla konuşurken güvensizlik olduğunu ifade etmiştir.

- *Cinsiyet ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre yabancı dil kaygıları incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek kaygı yaşadıkları belirlense de grupların ortalamaları arası fark anlamlı değildir. Bunun yanında her iki grubun kaygıları “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde oluşmuştur. Bu durum benzer olarak ölçeğin alt boyutlarında da oluşmuştur. Tüm bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre yabancı dil kaygılarının değişmediğini göstermiştir. Kızların, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde erkeklerden daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Putwain ve Daly, 2014). Özsarı ve Büyükkarcı (2022), kızların erkeklerden daha kaygılı olduğunu, ancak iki cinsiyet grubu arasındaki farkın yalnızca özel okulda anlamlı olduğunu göstermiştir.

- *Ebeveyn eğitimi ile ilgili sonuçlar.* Öğrencilerinin anne ve baba eğitimi değişkenine göre yabancı dil kaygı düzeyleri genel olarak her bir eğitim seviyesinde “Ne

Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olmuştur. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının anne ve baba eğitim değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak kaygı ölçeğinin iletişim kaygısı alt boyutunda üniversite mezunu annelerin çocukları lehine fark saptanmıştır. Bu sonuç genel olarak üniversite mezunu annelerin çocuklarının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde mezun olan annelerin çocuklarına göre daha düşük iletişim kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Bu durum benzer olarak baba eğitim durumu değişkeninde de görülmektedir. Genel olarak lisansüstü ve üniversite mezunu babaların çocuklarının ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde mezun olan babaların çocuklarına göre daha düşük yabancı dil kaygısı yaşadıkları ve iletişim kaygısının azaldığı belirlenmiştir. Yenilmez ve Özbey (2006), ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça derse yönelik kaygıların azaldığını göstermiştir.

- *Dersi sevme ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil kaygı düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ortalamaların “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde olmuştur. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının dersi sevme durumlarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında benzer ve orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bunun yanında ortaokul öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil kaygısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özellikle bu sonuç ortaokul öğrencilerinin dersi sevme düzeylerinin yabancı dil kaygılarını etkilediğini göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin dersten hoşlanma durumları arttıkça yabancı dil dersine yönelik kaygıları da azalmaktadır. Dahası öğrencilerin derse karşı hoşlanma durumları onların test, olumsuz değerlendirilme ve iletişim kaygılarını da azaltmaktadır. Liu ve Chen (2013), yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip öğrencilerin akranlarına göre daha düşük dil kaygısına sahip olduğunu belirtmiştir.

- *Akademik başarı durumu ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin başarı durumlarına göre yabancı dil kaygı düzeyleri değişmektedir. Akademik başarısı orta, iyi, çok iyi olan öğrencilerin “Ne Mutlu Ne Mutsuz” düzeyinde kaygıları oluşurken, akademik başarısı kötü olan öğrencilerin “Mutsuz” düzeyinde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Sparks ve Ganschow (2007), düşük kaygılı öğrencilerin tüm yabancı dil sınavlarında yüksek kaygılı öğrencilerden daha yüksek puan aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında yabancı dil test kaygısı ve iletişim kaygısı alt boyutlarında da kötü düzeyde akademik başarıya sahip

öğrencilerin kaygı düzeylerinin “Mutsuz” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ders başarı durumlarına göre yabancı dil kaygısı incelendiğinde ise genel olarak öğrencilerin dersteki başarılarının artmasıyla yabancı dil dersine yönelik kaygılarının da arttığını göstermektedir. Buna karşın, Hu, Zhang ve McGeown (2021), yabancı dil kaygısının yabancı dil ders başarıları ile ters orantılı olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin derse karşı akademik başarılarının artması onların test, olumsuz değerlendirilme ve iletişim kaygılarını da artırmaktadır.

- *Özel ders/dershaneye gitme durumu ile ilgili sonuçlar.* Öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumu onların yabancı dil kaygısı üzerinde etken bir değişken değildir. Ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için öğrencilerin benzer kaygı düzeyine (Ne Mutlu Ne Mutsuz) sahip olduğunu belirlenmiştir. Özsarı ve Büyükkarcı (2022), devlet okulu öğrencileri orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşarken özel okul öğrencilerinin düşük düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Djafri ve Wimbarti (2018), yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil kaygısını azaltmak için sınıf içi öğrenme ortamını daha uygun hale getirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

5.1.2. Yabancı Dil Memnuniyeti İle İlgili Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetleri genel olarak “katılıyorum” düzeyinde oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları olan öğretim programı memnuniyeti, fiziki koşullar memnuniyeti ve öğretim kadrosu memnuniyetinde de “katılıyorum” düzeyinde memnuniyet düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil memnuniyetlerinin ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu söylenebilir.

- *Öğretim programı ile ilgili sonuçlar.* Öğrencilerinin yabancı dil öğretim programlarına yönelik memnuniyet düzeyleri ortalamanın üstünde oluşmuştur. Bu süreçte uygun öğretim tekniklerinin kullanılmasının derse ilgiyi artırdığı, bu dilde konuşulanları anlayabileceğini bilmenin derse motivasyonunu artırdığı ve içeriğin yabancı dilde anlayabilmesine katkı vermesinin öğrenciyi memnun ettiği belirlenmiştir. Bunun yanında, ders içeriğinin yabancı dilde yazma becerisine katkı sağlaması ve yazma becerisinin gelişeceğini bilmesi noktasında derse motivasyonun artırması maddelerinde en düşük ortalamalar oluşmuştur. Gibson (2010), eğitiminde öğrenci memnuniyetinin başlıca sebeplerini belirleyerek bu kavramı akademik olmayan faktörlerin yanı sıra öğretim

kalitesi ve öğretim programını da dahil ederek daha da güçlendirir ve eğitim kurumlarının öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için bütünsel bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

- *Öğretim kadrosu ile ilgili sonuçlar.* Öğretim kadrosu öğrencilerin en yüksek memnuniyet düzeyinin olduğu boyuttur. Öğretmenin yabancı dili konuşma becerisi, sahip olduğu yabancı dil bilgisi ve yabancı dil öğretebilme becerisi maddelerinde en yüksek memnuniyet ortalamaları oluşmuştur. Bunun yanında öğretmenin yabancı dili yazma becerisi ve öğretmenin ders saatlerine uyması öğrencilerin en düşük motivasyon ortalamalarının olduğu maddelerdir. Öğretmenden duyulan memnuniyet ve öğretmen desteği ile yabancı dil başarısının pozitif ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Shen, 2021)

- *Fiziki Koşullar ile İlgili sonuçlar.* Öğrenciler fiziki koşullar noktasında alt boyutu madde ortalamaları “katılıyorum” düzeyinde oluşmuştur. Ancak öğrenciler fiziksel koşullar olarak en çok internet erişiminin (wifi, internet kafe vb.) olmasının ve ileri eğitim teknolojisi araçlarının (video, projeksiyon vb.) kullanılmasının kendilerini memnun edeceklerini ifade etmişlerdir. Shen (2021), fiziki koşulların ve öğrenme ortamının ders memnuniyetini artıran bir faktör olduğunu belirtmiştir.

- *Cinsiyet ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre yabancı dil memnuniyeti incelendiğinde genel değerlendirmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek memnuniyet yaşadıkları belirlenmiştir. Ancak her iki grubunda yabancı dil memnuniyeti “katılıyorum” düzeyinde oluşmuştur. Gruplar arası ortalama farkı ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için ortalamanın üzerinde benzer memnuniyet düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Bunu destekler nitelikte, Jafarova ve Demirtaş (2020), cinsiyete göre memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

- *Ebeveyn eğitim ile ilgili sonuçlar.* Anne ve baba eğitimi değişkenine göre yabancı dil memnuniyet düzeyleri en yüksek annesi/babası üniversite ve lisansüstü mezunu olan çocuklarda oluşmuştur. En düşük ortalamalar ise genel olarak ilköğretim mezunu annelerin çocuklarına aittir. Ancak bu durum hem anne hem de baba eğitimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılığa sebep olmamaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin yabancı dil

memnuniyetlerinin anne ve baba eğitim değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Araştırmalar, daha yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına daha iyi destek ve kaynaklar sağladığını, bunun da öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve memnuniyetlerini artırabileceğini göstermektedir (Abuhassna vd., 2020).

- *Dersi sevme ile ilgili sonuçlar.* Öğrencilerinin dersi sevme durumlarına göre yabancı dil memnuniyetleri anlamlı düzeyde değişmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ortaokul öğrencilerinin dersi sevme düzeylerinin yabancı dil memnuniyetlerini olumlu etkilediğini göstermektedir. İngilizce dersinden pek hoşlanıyorum ve biraz hoşlanıyorum diyen öğrencilerin memnuniyet durumları ile hiç ve pek hoşlanmıyorum diyen öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar özellikle öğrencilerin İngilizce dersinde hoşlanma durumlarının artmasıyla birlikte yabancı dil memnuniyetlerinde arttığını göstermektedir. Dewaele ve Proietti Ergün (2020), yabancı dil memnuniyeti ve dersi sevme ve derse olumlu tutum geliştirmenin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim programı, öğretim kadrosu ve fiziki koşullara yönelik memnuniyet düzeyleri de dersten hoşlanma durumlarına göre olumlu yönde artmaktadır.

- *Akademik başarı durumu ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı durumu göre yabancı dil memnuniyetleri değişmektedir. Özellikle İngilizce dersinde çok iyi ve iyi düzeyinde başarı sergileyen öğrencilerin orta ve kötü düzeyde akademik başarısı olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yabancı dil memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin alt boyutlarında da benzer şekilde oluşmuştur. Genel olarak öğrencilerin akademik başarı durumlarının artmasıyla birlikte yabancı dil memnuniyetleri de artmaktadır. Yabancı dil memnuniyetinin ders puanları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Jin ve Zhang,2020). Ancak, yabancı dil memnuniyetinin ders notlarında anlamlı bir belirleyici olmadığıyla ilgili araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Dewaele ve Proietti Ergün, 2020).

- *Özel ders/dershaneye gitme durumu ile ilgili sonuçlar.* Öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre yabancı dil memnuniyetleri değişmemektedir. Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin özel ders/dershaneye gitme durumuna göre ölçeğin geneli ve alt boyutları için benzer memnuniyet düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Yung (2015), Çinli öğrenciler arasında İngilizce özel ders konusunu

araştırmıştır ve öğrencilerin İngilizce'den özel ders almayı önemli görmelerine rağmen, İngilizce yeterliliğini artırmadaki etkinliği konusunda kararsız olduklarını bulmuştur.

5.1.3. Motivasyon ve Tutum İle İlgili Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil dersine yönelik motivasyon düzeyleri tutum düzeylerinden daha yüksektir. Genel olarak öğrencilerin motivasyon düzeyleri katılıyorum düzeyinde iken, tutum düzeyleri kararsızım düzeyinde oluşmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyonlarının tutumlarına göre daha yüksek düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

- *Bütünleştirici motivasyon ile ilgili sonuçlar.* İngilizce konuşan diğer insanlarla anlaşabilmesi ve iş bulmada yararlı olması ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını en çok artıran unsurlardır. Bunun yanında öğrenciler İngilizce ile alakalı gördüğü ve duyduğu her şeyi anlamaya çalışmadığını ve okul bittiğinde İngilizce öğrenmeyi bırakmayacağını ifade etmişlerdir

- *İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ile ilgili sonuçlar.* Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde İngilizce dersinin tamamen zaman kaybı ve İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünmedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, İngilizce bilmeyi önemli bir hedef olarak görmektedir ve İngilizce öğrenmeyi gerçekten güzel bulmaktadır. Bunun yanında öğrenciler İngilizce dersinde yaptıkları etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerden daha çok sevdiklerinde kararsız kalırken, diğer derslerine kıyasla İngilizce derslerinde daha çok zaman geçirmeyi istemedi ortalamlar en düşük düzeyde oluşmuştur. Dewaele ve Proietti Ergün (2020), olumlu duyguların motivasyonu destekleyebileceğini ve öğrenme sonuçlarını iyileştirebileceğini belirterek, olumlu duygusal deneyimlerin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. İspanya'daki iki dilli eğitim bağlamında, Lasagabaster (2017), bir dili öğrenmeye yönelik olumlu tutumların motivasyonu önemli ölçüde artırabileceğini, tersine bir durumda da, baskın bir dil ile rekabetten kaynaklanan olumsuz tutumların motivasyonu engelleyebileceğini ifade etmiştir.

- *Cinsiyet ile ilgili sonuçlar.* Kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Benzer olarak yabancı dil dersine karşı tutumda da kız öğrencilerin ortalamları daha yüksektir. Ortalamalar arası fark ise hem motivasyon hem

de tutum boyutunda kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu sonuçlar kızların yabancı dil dersine yönelik motivasyon ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazında kız ile erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarıları açısından karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin yeni dil yapılarına daha açık olduğu, dile karşı daha olumlu tutum sergiledikleri ve yabancı dil başarısında erkek öğrencilerden daha iyi olduğu ile ilgili araştırma sonuçları yer almaktadır (Ellis,1994). Tercanlıoğlu'na (2004) göre de cinsiyet ve yabancı dil başarısı üzerine yapılmış çalışmalar cinsiyetin öğrencilerin dili nasıl öğreneceklerini etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre yabancı dil motivasyon düzeyleri değişmektedir. Tüm bu sonuçlar çalışma sonuçları ile benzer niteliktedir.

- *Ebeveyn eğitim ile ilgili sonuçlar.* Ebeveynlerin eğitim geçmişi de incelenmesi gereken etkenlerden biridir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre başarılı öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeyleri, başarısız öğrencilerin anne babalarının öğrenim düzeylerine göre daha yüksektir (Elmacıoğlu, 1998). Çalışma kapsamında da ortaokul öğrencilerinin anne ve baba eğitim durumlarına göre yabancı dil motivasyon ve tutum düzeyleri değiştiği belirlenmiştir. Özellikle ebeveyni üniversite ve lisansüstü düzeyde mezun olan anne ve babaların çocuklarının yabancı dil dersine karşı tutum ve motivasyonlarının da arttığını göstermektedir. En düşük sıra ortalamaları ise ilköğretim mezunu olan anne ve babaların çocuklarında oluşmuştur.

- *Akademik başarı durumu ile ilgili sonuçlar.* Akademik başarı durumu çok iyi olan ortaokul öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülürken en düşük ortalamalar akademik başarı durumu kötü ve orta düzeyde olan öğrencilerde oluşmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin akademik başarı notlarının artmasıyla birlikte yabancı dil dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının da arttığını göstermektedir. Bloom ve diğ. (1979), yaptığı araştırmada bireylerin öğrenmeleri arasındaki farklılıkların yaklaşık dörtte birinin kaynağının duyuşsal özelliklerden kaynaklandığı göstermiştir (akt. Güzel, 2004). Bu yönüyle, öğrencilerin birer duyuşsal özellik olarak tutum ve motivasyonları onların akademik başarıları ile ilişkilidir.

- *Özel ders/dershaneye gitme durumu ile ilgili sonuçlar.* Sınav odaklı ve öğrenciler arasında rekabetçi bir eğitim sistemi içerisine veli ve öğrencilerin sınavda başarıya odaklı çabaları görülmektedir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin ek öğrenme desteğine ihtiyaçları

ortaya çıkmaktadır. Rutz ve Balkan (2016), eğitim kademeleri arasındaki geçişte rekabetin etkili olduğu ülkelerde; dersane ve özel derse yönelimin arttığını belirtmiştir. Ancak, yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerin özel ders veya dersane gitme durumlarına göre yabancı dil motivasyon düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir. Özel ders veya dershaneye gitme durumunun yabancı dil dersine yönelik motivasyon ve tutum düzeyleri üzerinde etken olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak özel dersane öğretiminin temel amacı, öğrencileri genel sınavlarda çoktan seçmeli soru tiplerine hazırlamak ve en kısa zamanda sonuca götürecek pratik çözüm yolları öğretmektir (Baştürk, 2011). Bu yönüyle özellikle dersane veya özel derslerin sınav odaklı olması ve öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinden ziyade sadece okuma ve yazma becerilerine odaklanması öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının üzerinde etki oluşturmamış olabilir.

5.1.4. Yabancı Dil Kaygı Düzeyinin Ortaokul Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti, Motivasyonları ve Tutumları Bakımından Yordanması İle İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin akademik başarıları ile İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum ve yabancı dil kaygısı arasında genel olarak orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında en düşük ilişkiler yabancı dil memnuniyeti ile akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük düzeyli oluşmuştur. Bu sonuçlar yabancı dil başarıları yüksek olan öğrencinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumunun, ders memnuniyetinin ve ders kaygısının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrencilerinin akademik başarı ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları üzerinde araştırmada kurulan model orta düzeyli anlamlı bir ilişkinin oluştuğunu göstermiştir. Genel olarak yabancı dil kaygı düzeyi kurulan model bu değişkenlerin kaygının %22,6'sini açıklamaktadır. Kurulan model'de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrencilerin akademik başarı, ders memnuniyeti, motivasyonları ve tutumları arasındaki t-değerlerinin istatistiksel olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutum, öğretim kadrosu memnuniyeti ve akademik başarı boyutlarında anlamlı olduğu saptanmıştır. İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve akademik başarı yabancı dil kaygısı üzerinde pozitif yordayıcı iken, öğretim kadrosu memnuniyeti negatif yordayıcıdır. Bunun yanında Bütünleştirici motivasyon, öğretim programı memnuniyeti ve fiziki koşullar memnuniyeti ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısı üzerinde anlamlı birer yordayıcı değildir. Tüm bu sonuçlar öğrencilerin yabancı dil

öğrenmeye yönelik tutumun ve akademik başarının öğrencilerin yabancı dil kaygılarını arttırdığını göstermektedir. Ancak öğretim kadrosu memnuniyeti öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azaltmaktadır.

5.2.ÖNERİLER

1. Çalışma kapsamında genel olarak ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin performansları olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yönüyle öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azaltacak yönde adımların atılması gerekmektedir. Özellikle çalışma kapsamında öğrencilerin tutum ve akademik başarısının kaygıyı arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan hedef dilde konuşmaları sağlanabilir. Şarkılar, dramalar vb. eğlenceli etkinlikler, başarı baskısını azaltıp ders içinde keyif almayı artırarak kaygıyı azalttığı için ders planlamalarında tercih edilebilir. İleride yapılacak çalışmalar akademik başarının kaygıyı artırma sebeplerini detaylı şekilde inceleyebilir ve yeni öneriler getirebilir.

2. Bunun yanında öğretim kadrosu memnuniyetinin ise öğrencilerin yabancı dil kaygılarının azaltılmasında önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu yönüyle öğretim kadrosunun pedagojik ihtiyaçlarının giderilmesi ve günümüz şartlarına bağlı olarak fiziki koşulların okullarda iyileştirilmesi [internet erişiminin (wifi, internet kafe vb.) olması, eğitim teknolojisi araçlarının (video, projeksiyon vb.) kullanılması gibi] öğrencilerin yabancı dil kaygılarının azaltılmasında öncelikli olarak kullanılabilir. Sınıf ortamı afiş ve posterlerle, öğrenci çalışmalarıyla donatılabilir. Bu durum öğrencilerin yabancı dil memnuniyet düzeylerinin artmasına katkı da sağlayabilir.

3. Öğretmenin çocuğun çalışmadığı yerden soru sorması ve öğrencinin bildiği şeyleri unutması ve bunun sonucunda dersten başarısız olması, öğretmenin düzelttiği şeyi anlamamaları, hata yaptıklarında diğer öğrencilerin derste gülecek olması, İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuşmasının istenmesi, öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamaları ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının oluşmasına sebep olmaktadır. Süreç boyunca öğrenciler risk almaya cesaretlendirilebilir, öğrencilerin sadece başarıları değil, çabaları da takdir edilebilir. Öğrencilerin hatalarının dil öğrenim sürecinde bir gelişme olarak görmeleri sağlanabilir. Velilerin öğrencilerin kaygı nedenleri noktasında bilgilendirilmesi ve İngilizce öğretmenlerin dersi planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerindeki becerilerinin bu nedenler bağlamında geliştirilmesi yoluna gidilebilir.

Dahası, öğretmenlerin yabancı dil derslerinde yazma ağırlıklı bir dil öğretimi yürütmesi öğrencilerin hem kaygılarının oluşmasını hem de öğrencilerin memnuniyetlerini azaltmaktadır. Bu süreci destekleyecek şekilde öğretmenlere hizmetiçi eğitimler ve planlı seminerler düzenlenebilir. Sonraki çalışmalar, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilere öğretmenlerindil öğrenimi sürecinde nasıl yaklaşması gerektiğini inceleyebilirler.

4. Öğrencilerin özel ders/dershaneye gitme durumlarına göre yabancı dil kaygıları, yabancı dil memnuniyet düzeyleri ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonları değişmemektedir. Bu yönüyle velilere yönelik yapılacak bilgilendirme toplantılarında yabancı dil öğretiminin üzerinde özel ders/dershanelerde yapılan dil eğitiminin niteliğini sorgulamalarına yönelik seminerler verilebilir. Bu yönüyle özellikle dersane veya özel derslerin sınav odaklı olması ve öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinden ziyade sadece okuma ve yazma becerilerine odaklanması öğrencilerin başta tutum ve motivasyonlarının üzerinde etki oluşturmamış olabilir. Bu bağlamda başta MEB Yabancı dil öğretim programlarının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini önceleyen bir içerikle verilmesi daha faydalı sonuçlar doğurabilir. Özel ders ve dersaneye gitme durumunun akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmediği için bu durum sonraki çalışmalarda irdelenebilir.

5. Aynı konu, farklı örneklem grupları üzerinde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., & Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-23.
- Acat, M. B., Demiral, İ. O. S., & MERKEZİ, E. Ö. D. E. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Ada, S., Şahenk, S. S., & Sefer, A. D. A. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1&2), 63-88.
- Ahmadi-Azad, S., Asadollahfard, H., & Zoghi, M. (2020). Effects of teacher's personality traits on EFL learners' foreign language enjoyment. *System*, 95, 102369. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2020.102369>.
- Ahmetović, E., Bećirović, S., and Dubravac, V., (2020), Motivation, anxiety and students' performance. *European Journal of Contemporary Education*, Vol. 9 Iss. 2, p. 271 - 289, DOI: 10.13187/ejced.2020.2.271
- Akdoğan, S. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi.
- Akkaya, M., & Zorbaz, S. D. (2023). Sınav kaygısına sahip bir ergenle çalışma: Kısa süreli bilişsel davranışçı müdahale. *Humanistic Perspective*, 5(3), 1148-1165.
- Ali, B.J, & Anwar, G.(2021). Anxiety and foreign language learning: analysis of students' anxiety towards foreign language learning. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 6(3), 234-244.
- Al-Oliemat, A. (2013). Attitudes and motivations for learning Italian as a foreign language in Jordan. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 154.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Asyiah, D. N. (2017). The vocabulary teaching and vocabulary learning. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*, 193.

- Ateş E. & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Aydın, S., Harputlu, L., Uştuk, Ö., Güzel, S., & Çelik, Ş. S. (2017). The children's foreign language anxiety scale: Reliability and validity. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 43-52.
- Azazi Aslan, S. (2023). Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(11).
- Bahtiyar, A., & Can, B. (2017). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 47-58.
- Bailey, P., Daley, C. E., & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign language annals*, 32(1), 63-76.
- Baranick, W. A., & Markham, P. L. (1986). Attitudes of elementary school principals toward foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 19(6), 481-489.
- Bayyurt, Y. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Sarıçoban, A. & Öz, H. (Ed.), *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı* (pp. 115-125). Ankara: Hacettepe University Publishing House.
- Bowers, R. (1986). English in the world: Aims and achievements in English language teaching. *TESOL Quarterly*, 20(3), 393-410.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1(2), 89-112.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. USA: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Nicel Araştırmalar. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 16). içinde Ankara: Pegem Akademi.

- Can, E., & Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Ceylan, E., Sağirekmekçi, H., Tatar, E., & Bilgin, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin merak, tutum ve motivasyon düzeylerine göre fen bilgisi dersi başarılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 39-52.
- Chen, T. Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign language annals*, 37(2), 279-289.
- Chen, M. R. A., & Hwang, G. J. (2022). Effects of experiencing authentic contexts on English speaking performances, anxiety and motivation of EFL students with different cognitive styles. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1619-1639.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev.Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Çakır, A. (2017). Türkiye’de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 1-18.
- Çakır, M., & İnal, E. (2024). Yabancı dil derslerinde erek dil üzerinden yapılan kültürlerarası etkileşimler. *International Journal of Language Literature and Culture Researches*, 7(1).
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(31), 107-131.
- Çimen, B. A. (2017). Challenges in EFL education in Turkey and potential solutions from the tertiary-level instructors’ perspectives. *International Journal of Language Academy*, 5(19), 213-228
- Demircan, Ö. (1988). Düünden bugüne Türkiye’de yabancı dil: Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce, Almanca, Latince, İtalyanca dillerinin öğretimi ve Türkçenin bu diller karşısındaki durumu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).

- Dewaele, J. M., & Proietti Ergün, A. L. (2020). How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils' Italian and English as foreign languages? *Journal of the European Second Language Association*, 4(1), 45-57.
- Ditua, R. C. (2012). The motivation for and attitude towards learning English. *Asian EFL Journal*, 63(1), 4-21.
- Djafri, F., & Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: In relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-15.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dragojevic, M. (2017). Language attitudes. In *Oxford research encyclopedia of communication*. Oxford Press.
- Eken, D. T. (2021). English education in Turkey: Why are we 'very low level'? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 804-822.
- Erdem, A. R. (2011). Atatürk'ün eğitim liderliğinin başarısı: Türk eğitim devrimi. *Belgi Dergisi*, (2), 163-181.
- Ertural, S. (2008). Türkiye'de yabancı dil öğretimi. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and social studies*, 10(4), 16-37.
- Gardner, R.C.(1985). Psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London, Edward Arnold Publishing.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in second language acquisition*, 13(1), 57-72.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language learning: practical issues. *University of Kansai, Foreign Language Researches 2 (2001)*: 71-91.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. *Canada: The University of Western Ontario*.

- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge Publishing.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of higher education policy and management*, 32(3), 251-259.
- Gilakjani, A. P., Lai-Mei, L., & Sabouri, N. B. (2012). A study on the role of motivation in foreign language learning and teaching. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(7), 9.
- Gómez Burgos, E., & Pérez Pérez, S. (2015). Chilean 12th graders' attitudes towards English as a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 313-324.
- Gömleksiz, M. N., & Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- Gurbetoğlu, A. (2018, 02 26). Bilimsel araştırma yöntemleri. 10.04.2024 tarihinde. <http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%C5%9ETIRMA>, 20. sayfasından indirilmiştir
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye'nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005(29/2), 120-127.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40).
- Habók, A., Magyar, A., & Molnár, G. (2022). Investigating the relationship among English language learning strategies, language achievement, and attitude. *Frontiers in Psychology*, 13, 867714.
- Halder, U. K. (2018). English language anxiety and academic achievement. *UGC Journal*, 4(3), 138-147.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 10(2), 169-207.
- Hornsey, M. J., & Fielding, K. S. (2017). Attitude roots and Jiu Jitsu persuasion: Understanding and overcoming the motivated rejection of science. *American psychologist*, 72(5), 459.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.

- Hu, X., Zhang, X., & McGeown, S. (2021). Foreign language anxiety and achievement: A study of primary school students learning English in China. *Language teaching research*, 13621688211032332.
- Hussain, M. A. (2018). Language anxiety and attitude of secondary school students towards learning English. *Pakistan Journal of Education*, 35(1).
- İşık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and linguistic studies*, 4(2), 15-26.
- İşigüzel, B. (2012). Motivasyon: Yabancı dil dersinin hormonu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-41.
- Jafarova, M., & Demirtaş, Z. (2020). Eğitim fakültelerinde öğrenci memnuniyeti (Sakarya Üniversitesi örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 175-193.
- Jin, Y., & Zhang, L. (2018). The dimensions of foreign language classroom enjoyment and their effect on foreign language achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 948 - 962.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanat, F., & Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 725-748.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya University Journal of arts and sciences*, 1(7), 73-87.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Keskin, P. (2019). Parental effect onyls' motivation and attitude towards English language learning. (Master's Thesis), METU.
- Khan, I. (2016). Positive attitude and English language learning: Psycho-pedagogic connections. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 7.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy İn Turkey. *Educational policy*, 23(5), 663-684.
- Kim, T. Y., & Seo, H. S. (2012). Elementary school students' foreign language learning demotivation: a mixed methods study of korean efl context. *Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21(1).

- Kocaman, O., & Kızılkaya Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 293-303.
- Kulyk, V. (2011). Language identity, linguistic diversity and political cleavages: evidence from Ukraine. *Nations and nationalism*, 17(3), 627-648.
- Lasagabaster, D. (2017). Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583-596.
- Liu, H. J., & Chen, T. H. (2013). Foreign language anxiety in young learners: how it relates to multiple intelligences, learner attitudes, and perceived competence. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(5).
- Liu, Y. (2014). Motivation and attitude: Two important non-intelligence factors to arouse students' potentialities in learning English. *Creative Education*, 2014.
- Lucardie, D. (2014). The impact of fun and enjoyment on adult's learning. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 142, 439-446.
- Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24).
- 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(S1), 167-210.
- MEB. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, <https://www.mevzuat.gov.tr/anasayfa/MevzuatFihristDetayIframe?MevzuatTur=7&MevzuatNo=10352&MevzuatTertip=5> 05.04.2024 tarihinde adresinden indirilmiştir.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2019). İngilizce dil öğreniminde içerik temelli öğretim yaklaşımı: bir eylem araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 406-428.
- Mehdiyev, E., Usta, G., & Ugurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).
- Moeller, A. K., & Catalano, T. (2015). *Foreign language teaching and learning*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.

- Mohammed, M. A. A. (2020). English language and globalization. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 7(1), 5-11.
- Morales-Ventura, C. I. (2019). Secondary chilean EFL learners' attitudes toward English language learning, the english language itself, and the l2 community. *Sino-US English Teaching*, 16(3), 91-99.
- Musa, M. (2023). Factors influencing students attitudes towards learning English as a foreign language in tertiary institutions in Zanzibar, Tanzania. *International Journal of Linguistics*, 4(1), 14-26.
- Obeidat, M. M. (2005). Attitudes and motivation in second language learning. *Journal of faculty of Education*, 18(22), 1-17.
- Ocak, G., & Halat, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 131-159.
- Oral, Y. (2011). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: Eleştirel bir çalışma. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 1.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Generative Approaches to Language Acquisition* (s. 1-25). Proceedings of GALA Conference.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Özdemir, S., & Erdem, R. (2016). Sosyal medyanın örgüt içi iletişimdeki rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 247-270.
- Özsarı, T., & Büyükkarcı, K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları üzerine bir çalışma: öğrenci ve öğretmen algıları. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 23(1).
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Pandaranga, S. (2015). The transformation of English as a global language in the world. *LINGUA: Jurnal Ilmu Bahasa Dan Sastra*, 10(2), 90-96.
- Paul Sun, P., Yang, Q., & Hou, X. (2023). New Zealand primary school students' motivation and strategy use for learning Chinese-as-a-foreign-language. *The Journal of Educational Research*, 116(3), 171-185.

- Penjak, A., & Karninčić, H. (2015). Attitudes, motivation and parental encouragement in learning English as a foreign language: The Croatian context. *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations*, 3(2), 17-23.
- Pennycook, A. (2009). English and globalization. In *The Routledge companion to English language studies* (pp. 125-133). Routledge.
- Pierson, H. D., Fu, G. S., & Lee, S. Y. (1980). An analysis of the relationship between language attitudes and English attainment of secondary students in Hong Kong. *Language learning*, 30(2), 289-305.
- Putwain, D., & Daly, A.. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies* , 40 , 554 - 570 .
- Riasari, E., Dollah, S., & Salija, K. (2021). An analysis on speech styles used by English lecturers. *Celebes Journal of Language Studies*, 185-197.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approache and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Roos, A. L., Goetz, T., Voracek, M., Krannich, M., Bieg, M., Jarrell, A., & Pekrun, R. (2021). Test anxiety and physiological arousal: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 579-618.
- Samanhudi, U. (2019). Northern Irish adolescents' attitudes towards learning a foreign language: what can we learn from?. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 4(1), 100-119.
- Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *Jour Turk Fam Phy*, 12(2), 99-107.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341.
- Serraj, S., & Noordin, N. B. (2013). Relationship among Iranian EFL students' foreign language anxiety, foreign language listening anxiety and their listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(5), 1-12.
- Shams, M. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research*, 2(2), 121-144.
- Shen, J. (2021). A review of the effectiveness of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety on learners' engagement and attainment. *Frontiers in Psychology*, 12, 749284.

- Shirvan, M. E., & Talebzadeh, N. (2020). Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: a retrodictive qualitative modeling. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 23-44.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Song, X. (2022). A Study of english learning anxiety of non-english major on secondary vocational school students. In *2022 3rd International Conference on Language, Art and Cultural Exchange (ICLACE 2022)* (pp. 514-517). Atlantis Press.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills?. *Foreign language annals*, 40(2), 260-287.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi/A study of variables of primary and elementary school students in Turkish. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1).
- Şanal, M., & Alaca, E. (2020). Türk eğitim tarihi Orta Asya’dan günümüze. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Şimsek, G., & CAPAR, M. C. (2024). A comparison of foreign language anxiety in two different settings: Online vs classroom. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 289-301.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics. Boston, MA: Pearson.
- Taşdemir, M. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme: Program, öğretim, yönetim ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yay.
- Taşgın, A., & Korucuk, M. (2018). Development of Foreign Language Lesson Satisfaction Scale (FLSS): Validity and Reliability Study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(2), 66-77.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.
- Thohir, L. (2017). Motivation in a foreign language teaching and learning. *Vision: Journal for language and foreign language learning*, 6(1), 20-29.
- Tódor, E. M., & Dégi, Z. (2016). Language attitudes, language learning experiences and individual strategies what does school offer and what does it lack?. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 123-137.

- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, 79(4), 505-518.
- Tünde, B. (2022). Instrumental orientation and motivational intensity among secondary school students in north-east Hungary. *Multidiszciplináris Tudományok*, 12(3), 139-150.
- URL1 (2024). *Sample size calculator*. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm> 01.09.2023 tarihinde adresinden indirilmiştir.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Alkım Yayınevi.
- Ünal, K. (2018). Ortaokul öğrencilerini yabancı dil öğrenme süreçlerinde de-motive eden faktörler ve bu faktörlerle baş etme yolları. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 63-76.
- Üner, S. S., Alıcı, B. & Türkan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. R., & Grogard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in higher education*, 8(2), 183-195.
- Yadav, M. K. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of research*, 1(11), 572-582.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 161-175.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yung, K. W. H. (2015). Learning English in the shadows: Understanding Chinese learners' experiences of private tutoring. *Tesol Quarterly*, 49(4), 707-732.
- Zeng, Y. (2021). A review of foreign language enjoyment and engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 737613.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.

EKLER

EK 1. Araştırmada Kullanılan lekler ve İzin Belgeleri

EK 2. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi

EK 3. Etik Kurul İzni



EK 1. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Bölüm I. Kişisel Bilgiler Formu

Açıklama: Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği "x" koyarak işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanızdır.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek

2. Anne eğitim düzeyi

Okuryazar ☐ İlköğretim ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans/doktora ☐

3. Baba eğitim düzeyi

Okuryazar ☐ İlköğretim ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans/doktora ☐

4. Yabancı Dil derslerini seviyor musunuz?

Hiç hoşlanmıyorum ☐

Pek hoşlanmıyorum ☐

Kararsızım ☐

Biraz hoşlanıyorum ☐

Çok fazla hoşlanıyorum ☐

5. Yabancı Dil derslerinde kendinizi ne kadar başarılı görüyorsunuz?

Kötü ☐ Orta ☐ İyi ☐ Çok iyi ☐

6. Dershane ya da Yabancı Dil ile ilgili Özel Kursu gidiyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

7. Yabancı Dilde özel ders alıyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

Bölüm II: Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

İFADELER		Çok mutsuz	Mutsuz	Ne Mutlu Ne Mutsuz	Mutlu	Çok Mutlu
1	İngilizce dersine çok iyi hazırlanınca ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
2	İngilizce dersinin sınavına çok çalıştığında ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
3	İngilizce derslerinde parmak kaldırdığında ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
4	İngilizce dersinde sana söz hakkı verildiğinde ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
5	Bir İngilizle konuşsaydın ne hissederdin?	☹	☹	☺	☺	☺
6	İngilizce derslerinde öğretmen sana seslendiğinde ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
7	Arkadaşlarının önünde İngilizce konuşurken ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
8	Derste İngilizce konuşurken hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
9	İngilizce dersinin sınavlarında ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
10	İngilizce konuşmak için öğrenmen gereken çok kural olduğunu gördüğünde ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
11	Öğretmenin düzelttiği şeyi anlamadığında ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
12	İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuşman istenirse ne hissedersin?	☹	☹	☺	☺	☺
13	Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamadığında ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
14	İngilizce dersinde hata yapınca ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
15	İngilizce öğretmenin çalışmadığın yerden soru sorunca ne hissedersin?	☹	☹	☺	☺	☺
16	İngilizce dersinde bildiğin şeyleri unutunca ne hissediyorsun?	☹	☹	☺	☺	☺
17	İngilizce konuşurken diğer öğrenciler sana gülecek olursa ne hissedersin?	☹	☹	☺	☺	☺
18	İngilizce derslerinde başarısız olursan ne hissedersin?	☹	☹	☺	☺	☺

Bölüm III: İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyon Ölçeği

	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
1. İngilizce öğrenmek önemli çünkü iş bulmamda yararlı olacak.	☐	☐	☐
2. İngilizce öğrenmek önemli çünkü İngilizce konuşan diğer insanlarla anlaşmamı kolaylaştıracak.	☐	☐	☐
3.İngilizce ile alakalı gördüğüm ve duyduğum her şeyi anlamaya çalışıyorum.	☐	☐	☐
4.Sınıfta İngilizce konuşma konusunda kendime güveniyorum.	☐	☐	☐
5. Dürüst olmak gerekirse, İngilizceye karşı pek ilgim yok.	☐	☐	☐
6.İngilizce dersinde konuşma konusunda kendime hiç güvenmiyorum.	☐	☐	☐
7.İngilizceyi anadilim gibi konuşabilmek istiyorum.	☐	☐	☐
8. İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum	☐	☐	☐
9. İngilizce öğrenmek gerçekten güzel.	☐	☐	☐
10. İngilizce dersinde yaptığımız etkinlikleri diğer derslerdeki etkinliklerden daha çok seviyorum.	☐	☐	☐
11. İngilizce dersinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum	☐	☐	☐
12. Okul bittiğinde, İngilizce öğrenmeyi bırakacağım çünkü İngilizceye karşı ilgim yok.	☐	☐	☐
13. İngilizce bilmek önemli bir hedef değil benim için.	☐	☐	☐
14. İngilizce dersini çok seviyorum, ileride daha çok İngilizce öğrenmeyi düşünüyorum.	☐	☐	☐
15. Diğer derslerime kıyasla İngilizce derslerinde daha çok zaman geçirmek isterim.	☐	☐	☐
16. İngilizce dersinin tamamen zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐

Bölüm-IV: Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
--	-------------------------	--------------	--------------------	-------------	------------------------

Eğitim Programı İle İlgili İfadeler

1	Yabancı dil dersi eğitim programının yabancı dilde konuşma becerime katkı sağlaması beni mutlu etmektedir	☐	☐	☐	☐	☐
2	Uygun öğretim teknikleri kullanılması derse ilgimi arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Ders içeriğinin yabancı dilde yazma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
4	İçeriğin yabancı dilde okuma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
5	İçeriğin yabancı dilde anlayabilmeme katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	İçeriğin yabancı dilde konuşma becerime katkı sağlaması beni memnun etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Bu dildeki yazma becerimin gelişeceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Bu dildeki okuma becerimin gelişeceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Bu dilde konuşma becerimin gelişeceğini bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Bu dilde konuşulanları anlayabileceğimi bilmek derse motivasyonumu arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐

Yabancı Dil Dersi Öğretmen İle İlgili İfadeler

1	Öğretmenimin sahip olduğu yabancı dil bilgisi beni memnun etmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğretmenimin ders saatini etkili kullanması derse ilgimi arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐

3	Öğretmenimin yabancı dil öğretebilme becerisi beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
4	Öğretmenimin ders esnasında öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmesi beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
5	Öğretmenimin sahip olduğu iletişim becerisi beni tatmin etmektedir.	O	O	O	O	O
6	Öğretmenimin ders içindeki davranışları dersten aldığım keyfi artırıcı yöndedir.	O	O	O	O	O
7	Öğretmenimin dersteki özverisi beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
8	Öğretmenimin yabancı dil okuma becerisi derse ilgimi arttırmaktadır.	O	O	O	O	O
9	Öğretmenimin yabancı dili yazma becerisi derse motivasyonumu arttırmaktadır.	O	O	O	O	O
10	Öğretmenimin yabancı dili anlama becerisi beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
11	Öğretmenimin yabancı dili konuşma becerisi beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
12	Öğretmenimin ders saatlerine uyması derse motivasyonumu arttırmaktadır.	O	O	O	O	O
13	Öğretmenimin öğrenme güçlüklerimi anlaması beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
14	Öğretmenimin telaffuzu (sözcüklerin söyleniş biçimi) beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O

Yabancı Dil Dersi Fiziksel Ortam (Donanım) İle İlgili İfadeler.

1	Derste kullanılabilecek materyal çeşitliliğinin olması beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
2	İleri eğitim teknolojisi araçlarının (video, projeksiyon vb.) kullanılması beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
3	Gerektiğinde internet erişiminin (wifi, internet kafe vb.) olması beni memnun etmektedir.	O	O	O	O	O
4	Dersliklerin yabancı dil dersi için uygun biçimde düzenlenmesi derse motivasyonumu arttırmaktadır.	O	O	O	O	O

Re: Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği - Ölçek Kullanma İzni

SA

Selami Aydın <[redacted]>

Kime: Siz

15.07.2023 Cmt 12:26

Yakup Hocam,

Çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

İlgili ölçeği çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Kolaylıklar dilerim.

15 Tem 2023 Cmt 12:22 tarihinde yakup durmus <[redacted]> şunu yazdı:

İyi günler hocam,

İsmim Yakup DURMUŞ. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim ve İngilizce öğretmeniyim. Şu an tez aşamasındayım ve izniniz olursa, yüksek lisans tezimde "Çocuklarda Yabancı Dil Kaygı Ölçeği"ni referans göstererek kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar diliyorum.

Yakup DURMUŞ

Yakup hocam merhabalar,
Yurtdışında olduğum için geç cevap yazıyorum. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek formunu da isterseniz yarın Türkiye'ye döndüğümde gönderebilirim. İyi çalışmalar diliyorum.

Assoc. Prof. Dr. Adnan TAŞGIN
Ataturk University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Curriculum&Instruction
25100 Erzurum-Turkey
[Redacted]

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: yakup durmus <[Redacted]>

Kime: [Redacted]

Gönderilenler: Tue, 18 Jul 2023 11:33:19 +0300 (TRT)

Konu: Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği Kullanma İzni

İyi günler hocam,

İsmim Yakup DURMUŞ. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim ve İngilizce öğretmeniyim. Şu an tez aşamasındayım ve izniniz olursa, yüksek lisans tezimde "Yabancı Dil Dersi Memnuniyet Ölçeği"ni referans göstererek kullanmak istiyorum.

EK 2. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi

Kırşehir İL Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-94400272
Konu : Yakup DURMUŞ'un Araştırma İzni

16/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin 08.01.2024 tarih ve 597891 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı 221165856 numaralı öğrencisi Yakup DURMUŞ'un, "Yabancı Dil Kaygı Düzeyi Üzerinde Birer Yordayıcı Olarak Ortaokul Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti, Motivasyonları ve Tutumlarının İncelenmesi" konulu araştırma yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı 221165856 numaralı öğrencisi Yakup DURMUŞ'un söz konusu araştırmasını, il geneli resmi ortaokulu öğrencilerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın, ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf Yasin GÜLŞEN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Alper BALCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yenice Mah. 182 sok. No 2 pk. 40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Tülay TORUN

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

E-Posta: kirshirmem@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi:

Unvan : Memur

Faks: 38621310



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 01hh-6456-3d00-9223-dar3 kodu ile teyit edilebilir

EK 3. Etik Kurul İzni

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurul Değerlendirme Kararı



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE
KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Yakup DURMUŞ		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	31.10.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Yabancı Dil Kaygı Düzeyi Üzerinde Birer Yordayıcı Olarak Ortaokul Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti, Motivasyonları ve Tutumlarının İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri İİBF Toplantı Salonu	Tarihi 16.11.2023	Saati 11:00
Karar No	Karar Tarihi	16.11.2023	
	Karar No	2023/10/08	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Yakup DURMUŞ'a ait "Yabancı Dil Kaygı Düzeyi Üzerinde Birer Yordayıcı Olarak Ortaokul Öğrencilerinin Ders Memnuniyeti, Motivasyonları ve Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verildi.**

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Yakup DURMUŞ

Eğitim Durumu

Lisans: Erciyes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı ABD, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans: KAEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

Mesleki Deneyim

Nurdoğdu Ortaokulu 2012-2014

Cacabey Ortaokulu 2014-(Halen)

Yayınlar:

Durmuş, Y., Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2024). Investigation of secondary school students' foreign language motivation and attitudes in terms of multiple variables. *7. International Marmara Scientific Research and Innovation Congress*, Istanbul.