



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DEĞERLENDİRME ATMOSFERİ
ALGILARININ YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISINI YORDAMA
GÜCÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze UÇAR

Düzce

Kasım, 2021

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DEĞERLENDİRME ATMOSFERİ
ALGILARININ YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISINI YORDAMA
GÜCÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze UÇAR

Danışman: Doç. Dr. Şule AY

Düzce

Kasım, 2021

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından..... Anabilim

Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr Abdurrahman İlhan

Üye Doç. Dr. Şule AY (Danışman)

Üye Dr. Öğrt. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24/11/2021

Prof.Dr. Zafer AKBAŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenme kaygısı, bir yabancı dil öğretmeni olarak öğrencilerimde gözlemlediğim ve çözüm aradığım bir sorundu. Nedenleri, etkileri ve nasıl kontrol altında tutulabileceği konusunda aklımda soru işaretleri oluşmuştu. Bu sorulara cevap aramak için yaptığım araştırmamda öğrencilerimize uyguladığımız değerlendirme sürecinin biçimlendirilmesi ve bu süreçte uyguladığımız değerlendirme faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi yoluyla kaygıyı kontrol altına alabileceğimizi düşüncesi beni umutlandırdı. Bu nedenle bu konuda çalışmayı ve araştırma yapmayı seçtim.

Bu araştırma sürecinde de her zaman olduğu gibi yanımda olan beni hep destekleyen canım AİLEME, yüksek lisans sürecinde tanıştığım, tez yazma sürecinde beni hiç yalnız bırakmayan, her umudum tükendiğinde tekrar elimden tutan, bana başarabileceğimi gösteren sevgili danışmanım Doç. Dr. Şule Ay'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazım sürecimde kaybettiğim anneannem Ulviye Topçu ve mesleğime başladığım yıl kaybettiğim babaannem Asiye Uçar'a ve pandemi sürecinde kaybettiğim amcam Suat UÇAR' a da teşekkür ederim. Yanımda olamasalar da desteklerini kalbimde hep hissettim.

'I can no other answers make, but thanks and thanks.'

Shakespeare (1914)

Gamze UÇAR

Düzce,2021

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DEĞERLENDİRME ATMOSFERİ ALGILARININ YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISINI YORDAMA GÜCÜ

UÇAR, Gamze

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şule AY

2021, sayfa 108

Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücünü; sınıf değerlendirme atmosferi algılarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, son dönem genel akademik başarı ve İngilizce not ortalaması değişkenleriyle ilişkisini incelemektir. Araştırma, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmadır. Bu nedenle betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Yabancı dil derslerindeki sınıf değerlendirme atmosferinin yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücünü ve bağımlı bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel tarama, sınıf değerlendirme atmosferi algısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı tek bir anda incelendiğinden aynı zamanda tekil tarama deseni kullanılmıştır.

Araştırma, Batı Karadeniz’de bir il merkezinde eğitim veren tüm liselerden oranlı küme örnekleme ve tabakalı seçkisiz örnekleme teknikleriyle belirlenen 951 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, sınıf değerlendirme atmosferi ve yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, tukey testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), cohen d testi ve regresyon testiyle analiz edilmiştir.

Lise öğrencilerinin hem öğrenme odaklı hem de performans odaklı değerlendirme atmosferi algısına kararsızım düzeyinde sahip oldukları; kadınların performans odaklı sınıf atmosferi algısının daha yüksek olduğu; dokuzuncu sınıfların onuncu ve onbirinci sınıflara göre düşük bir etki büyüklüğüyle daha öğrenme odaklı sınıf atmosferi algısına; onbirinci ve onikinci sınıfların dokuzuncu sınıflara göre düşük, onikinci sınıfların onuncu ve onbirinci sınıflara göre orta etki büyüklüğüyle daha performans odaklı sınıf atmosferi algısını taşıdıkları; Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Spor Lisesi öğrencilerine göre düşük etki büyüklüğüyle daha öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algısına sahip oldukları; İngilizce dersinde yüksek başarı gösterenlerin düşük başarı gösterenlere göre düşük bir etki büyüklüğüyle daha öğrenme odaklı bir sınıf değerlendirme atmosferi algılarının olduğu; düşük başarılıların yüksek, orta başarılıların yüksek başarılılara göre düşük etki büyüklüğünde daha performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algısına sahip oldukları; genel akademik başarılarının sınıf değerlendirme atmosferi algısını etkilemediği; düşük ve orta akademik başarıya sahip olanların yüksek akademik başarıya sahip olanlara göre düşük etki büyüklüğünde daha performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algısı taşıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin en çok “yabancı dil sınıfı” kaygısına ve düşük düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ile yabancı dil öğrenme kaygısının alt boyutları olan yabancı dil sınıfı kaygısı ve iletişim endişesi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; olumsuz değerlendirilme ve test kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, yabancı dil öğrenme kaygısının olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil sınıfı kaygısı ve toplam puan alt boyutlarında, kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyine sahipken; erkek öğrenciler daha çok iletişim endişesi yaşamaktadır. Sınıf düzeyi azaldıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı artmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha fazla yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olduğu bulunmuştur. Tüm öğrencilerin İngilizce ve genel akademik başarı düzeyi yükseldikçe yabancı dil öğrenme kaygısı azalmaktadır. Sınıf değerlendirme atmosferinin alt boyutları olan öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi arasında anlamlı ve pozitif yönde ve düşük ilişki vardır. Yabancı dil kaygısı üzerinde göreceli

önem sıraları ise performans odaklı değerlendirme atmosferi ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf değerlendirme atmosferi, yabancı dil öğrenme kaygısı, performans odaklı değerlendirme atmosferi, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, İngilizce

ABSTRACT

THE PREDICTIVE POWER OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION OF CLASSROOM ASSESSMENT ENVIRONMENT ON THEIR FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

UÇAR, Gamze

Master, Educational Sciences Department

Advisor: Doç. Dr. Şule AY

2021, page 108

The main purpose of this study is to investigate the predictive power of high school students' perception of classroom assesment environment on their foreign language anxiety. This study aims to present the current situation. Thus, descriptive research method was used. Because of the fact that it examines the predictive power of the classroom assessment environment in foreign language lessons on foreign language learning anxiety; correlational survey model was used, and one measure model was used because the perception of the classroom assessment atmosphere and foreign language learning anxiety are examined at once.

In this study, personal information form, classroom assesment environment and language learning anxiety scales were used. Personal information form includes questions about the independent variables of this study. Classroom assessment environment scale has 18 items and language learning anxiety scale has 33 items with the personal information form including school, age, gender, age, class level, last term English grade-point average and last term general grade point average. 951 students were reached by using the cluster sampling and stratified random sampling technique by proportioning the number of school students from all high school students in a city center in the Western Black Sea to the total high school students. In

the analysis of this study, fit indices of the scales and CFA of classroom assessment environment and language learning anxiety scales were shown. Regression analysis and t-scores of both scales were examined. For determining the relationship between the independent variables and the scales, one-way analysis of variance (ANOVA) was used. It was investigated whether high school students' perceptions of classroom assessment atmosphere differ according to gender, grade level, school and English and general academic achievement level. While female students have a perception of a learning-oriented classroom assessment atmosphere, male students have a performance-oriented classroom assessment atmosphere. As the class level increases, students have a perception of a performance-oriented classroom assessment atmosphere, there is a perception of learning-oriented classroom atmosphere in lower level of the classrooms. Considered as academic achievement and English achievement, students with low and medium level of achievement perceive the classroom assessment atmosphere as performance-oriented. While vocational high school students perceive assessment activities as performance-oriented, Fine arts high school-Sports high school and Anatolian high school students have a learning-oriented perception of the classroom assessment environment regarding the school type.

It has been investigated whether foreign language learning anxiety varies according to gender, grade level, school and English and general academic achievement levels. Students mostly have 'foreign language class anxiety'. While there is a significant difference between foreign language class anxiety, negative evaluation and the general total score of foreign language learning anxiety, there isn't any significant difference between foreign language class anxiety negative evaluation anxiety. Regarding the arithmetic averages, in negative evaluation, foreign language class sub-dimensions and total score of foreign language learning anxiety, male students have more anxiety levels than female students; whereas in communication anxiety male students are more anxious than the female students. As the class level decreases, the students' anxiety about learning a foreign language increases. Vocational high school students have more anxiety about learning foreign languages than Anatolian high school students. As the level of English and academic success increases, the anxiety of learning a foreign language decreases. There is a significant

and positive relationship between LOAA and POAA, which are sub-dimensions of classroom evaluation atmosphere. The relative importance orders of classroom assessment environments on foreign language anxiety are performance-oriented assessment atmosphere and learning-oriented assessment atmosphere.

Keywords: Classroom assessment atmosphere, foreign language learning anxiety, performance oriented assessment atmosphere, learning oriented assessment atmosphere, English

Annem Neriman UÇAR, Babam Cihan UÇAR ve Kardeşim Murat UÇAR' a

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İTHAF	ix
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1	2
GİRİŞ	2
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6.Tanımlar	8
ALANYAZIN	9
2.1.Sınıf Atmosferi.....	9
2.1.1.Sınıf Atmosferinin Boyutları	12
2.2. Sınıf Değerlendirme Atmosferi.....	14
2.3. Kaygı.....	20
2.3.1. Kaygının Etkileri	21
2.4.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı.....	24
2.4.1.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Nedenleri.....	26
2.4.2.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Bileşenleri	28
2.5.Sınıf Değerlendirme Atmosferi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	31
2.6.İlgili Araştırmalar.....	32
2.6.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	32
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39

3.BÖLÜM	45
YÖNTEM.....	45
3.1.Araştırmanın Modeli	45
3.2.Evren-Örnekleme.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4.Verilerin Toplanması	53
3.5.Verilerin Analizi	53
BÖLÜM 4	55
BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
4.1. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	55
4.2. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	56
4.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	62
4.4. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	63
4.5. Öğrencilerin Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algılarının Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	73
5.BÖLÜM	75
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1.Sonuçlar	75
5.1.1. Öğrencilerin Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeyleri	75
5.1.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları.....	76
5.1.3.Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri	79
5.1.4. Bağımsız Değişkenlere Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri	80
5.1.5. Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları Dil Öğrenme Kaygılarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar.....	82
5.2. Öneriler	84

5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	84
5.2.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	86
EK-1- Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği	99
EK-2- Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği	102
EK-3- Etik Kurul Onayı.....	105
EK 4- Araştırma İzin Formu	106
EK-5- Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçek İzni	107
EK-6- Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçek İzni	108



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.Sınıf Atmosferinin Boyutları	13
Tablo 2. Öğrenme Odaklı Değerlendirme Ortamı ve Performans Odaklı Değerlendirme Ortamının Özellikleri	17
Tablo 3. İl Merkezindeki Liselerdeki Öğrenci Sayıları ve Örneklem.....	46
Tablo 4. Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Örneklem Dağılımı.....	47
Tablo 5.Sınıf Değerlendirme Atmosferi Modeli İçin Uyum İndeksleri.....	49
Tablo 6. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'ne Ait Standartlaştırılmış Regresyon ve T Değerleri	50
Tablo 7. Model İçin Uyum İndeksleri.....	51
Tablo 8.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Ait Standartlaştırılmış Regresyon ve T Değerleri	52
Tablo 9. Araştırmanın Bağımlı Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları	54
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeyleri	55
Tablo 11. Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren T-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 12. Öğrenme Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 13. Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 14. Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Okul Türleri Yönünden Farkını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 15. Öğrenme Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin İngilizce Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60

Tablo 16. Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin İngilizce Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren ile Sınıf Değerlendirme Atmosferinin İlk Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	60
Tablo 17. Öğrenme Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Tablo 18. Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
Tablo 19. Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	62
Tablo 20. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	63
Tablo 21. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Düzeyleri	65
Tablo 22. Öğrencilerin Gittikleri Okul Türleri ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 23. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarının Yabancı Dil Başarı Düzey Aralığına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 24. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarının Genel Başarı Düzey Aralığına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	71
Tablo 25. İngilizce Başarı Puanı ve Genel Akademik Başarı ile Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	73
Tablo 26. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Alt Boyutlarının Yabancı Dil Kaygısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeğine Ait DFA Modeli	49
Şekil 2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'ne Ait DFA Modeli	52



BÖLÜM 1

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanın ilk eğitim süreci anne karnında başlar. Dış dünyayla etkileşime girdikten sonra da aile ve çevre ile bu süreç devam eder. Aileden sonra bireyin eğitim öğretim sürecinin şekillenmesinde daha örgütsel bir kurum olan okullar karşımıza çıkmaktadır. Okulların birer yansıması olan sınıflarda, öğretmenler bu eğitim sürecini yürütmeye ve daha da geliştirme de önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle ve öğrencilerin de birbirleri ile olan iletişimi öğrenme ortamının dinamiğini oluşturur. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını oluşturmada, kendilerini gerçekleştirmede ve onları eğitim alanında bir üst basamağa hazırlamada okulların ve sınıfların önemi büyüktür.

Öğrencilerin ilkokulun sonunda yaklaşık 7.000 saat ve ortaokulun sonunda yaklaşık 15.000 saat olmak üzere vakitlerinin çoğunu okulda geçirdikleri hesaplanmaktadır. Sınıf ve okul içinde yaşananların etkisi yadsınamaz olmasına rağmen, çoğu araştırma akademik başarının ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi üzerine olmaktadır (Fraser,2012:1). Oysaki sınıf atmosferi öğrenme çıktıların yanında, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi ve iletişimi, öğrenme alanının düzenini, o öğrenme alanındaki kuralları, etkinlikleri de kapsar. Daha geniş kapsamıyla, sınıf atmosferini; öğrenci ve öğretmen iletişimini içeren,

öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal gelişimini etkileyen ve bu gelişimlerine katkıda bulunan, öğrencilerin bilgi edinmelerine ve düşünce yapılarını geliştirmelerine katkı sağlayan, bir kültür dinamiği olan, esnek ve dinamik, sınıf içinde kuralları, görev yönetimini, işbirliğini, düzen ve organizasyonu belirleyen, öğrencilerin 21.yy. yeterliklerini karşılayabilecekleri ve kendi yeteneklerini, bilgilerini, tutum ve davranışlarını geliştirebilecekleri deneyimleri sağladıkları fiziksel ve sanal ortamlar olarak tanımlamak mümkündür.

Sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf atmosferinin değerlendirme boyutudur. Sınıf değerlendirme atmosferi, öğretmenin öğrencileri gözlemlemek ve onları değerlendirmek adına yürüttüğü tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Sınıf değerlendirme atmosferinde bazen de öğrenciler birbirlerini değerlendirebilmektedir (Brookhart,1997). Öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içindeki uyguladıkları değerlendirme aktivitelerinden çıkardıkları bütüncül anlam ve düşünceleri ise onların sınıf değerlendirme atmosferi algılarını oluşturmaktadır (Alkharusi,2015). Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere iki tür değerlendirme atmosferi bulunmaktadır. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, daha çok süreç odaklıdır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci daha çok etkileşim halindedir. Öğrencilerin öğrenme kayıpları, öğrenme odaklı değerlendirme de daha kolay tespit edilebilir. Performans odaklı değerlendirme ise sonuç odaklıdır ve öğrencilerin çabalarından ziyade yeteneklerini ortaya koyan ortamlar olarak nitelendirilmektedir (İlhan,2015). Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinde öğrenciye sunulan etkinlikler orta düzeyde olup öğrencilere anlamlı geribildirim sağlanmaktadır. Performans odaklı değerlendirme atmosferinde ise etkinlikler ve etkinlikleri değerlendirme kriterleri zor ve anlamlandırması güçtür. Öğrenmeden ziyade öğrencilerin performansları karşılaştırılır ve not esaslıdır (Alkharusi,2015).

Yabancı dil öğrenmek günümüzde küresel dünyada bir yer edinmek için gerekli araçlardan biri olarak görülmektedir. Ancak yabancı dil öğrenmek karmaşık bir süreçtir. Bunun en önemli nedenlerinden biri de bireysel farklılıkların dil öğrenme sürecinde farklı etkiler bırakmasıdır (Aydın ve Zengin,2008). Kaygı, ikinci yabancı dil öğrenimini etkileyen en etkili duyuşsal faktörlerden biridir (Na,2007; Tuncer ve Temur,2017). Kaygının rekabetle ilişkili olduğu ve yeterli düzeyde

kaygının öğrenmeyi ve başarıyı arttırdığı ortaya konsa da (Bailey,1983, Na;2007), kaygının başarı (Amiri ve Ghonsooly,2015) ve öğrenme motivasyonu ile (Liu ve Huang, 2011) arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Yabancı dil derslerinde yapılan sınavlar, diğer derslerde yapılan sınavlardan daha fazla öğrencilerde kaygı yaratmaktadır (Baş,2014).

Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil öğrenme kaygısını iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç kategoriye ayırmıştır. Bu üç kategoriden de ayrı olarak yabancı dil öğrenme kaygısını dil öğrenme sürecinin eşsiz yapısından ortaya çıkan yabancı dil öğrenme ortamıyla ilişkili oluşan kişinin özalgı, inanç, duygu ve davranışlarının karmaşık yapısı olarak betimlemiştir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenme akademik başarısını etkileyen faktörlerden biridir (Can Aran ve Yılmaz,2021). Yabancı dil kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu gözlemlenmektedir (Öner ve Gedikoğlu, 2007; Doğan,2008). Öğrencilere olumsuz öğrenme yaşantıları sunulması ve eğlenceden uzak öğrenme ortamları oluşturulması öğrencilerde dil öğrenme kaygısına yol açmaktadır. Öğretmenler öğrenenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı ve öğrenme sürecinde kaygıyı azaltmak için öğrenen için en etkili yöntemleri uygulamalıdır (Küçükler,2020). Öğrenme sürecinin en önemli bölümlerinden biri değerlendirme bölümüdür (Tomlinson,2008). Sınıf değerlendirme atmosferi kapsamında, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini belirtmeleri ve bu beklentilerin ne kadar karşılandığına ilişkin onlara geri bildirim vermeleri öğrencilerin öğrenmelerini faydalı kılan anlayışları oluşturmalarında onlara yardımcı olmaktadır (Cheng, Wu ve Liu, 2015: 2).

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın problemi, lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarıyla yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarının yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücünü; öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının düzeyini; yabancı dil öğrenme kaygılarının

düzeyini; bu algı ve kaygının cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim görülen okula, son dönem okul başarı puanına ve İngilizce dersi son dönem akademik başarısına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır.

Alt Problemler

1. Lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algıları ne düzeydedir?

2. Lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algıları;

- Cinsiyete,
- Sınıf düzeyine,
- Öğrenim görülen okula,
- İngilizce dersi son dönem akademik başarısına,
- Son dönem genel akademik başarı puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ne düzeydedir?

4. Lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki dil öğrenme kaygıları;

- Cinsiyete,
- Sınıf düzeyine,
- Öğrenim görülen okula,
- İngilizce dersi son dönem akademik başarısına,
- Son dönem genel akademik başarı puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Lise öğrencilerinin öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algıları dil öğrenme kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türk Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012 yılında yaptığı yeni düzenlemeyle birlikte, eğitim öğretime başlama yaşı 66 aya kadar gerilemiş ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitiminden oluşan 4+4+4 adı verilen yeni sisteme geçilmiştir. Öğretim programları ve dolayısıyla İngilizce Öğretim Programı da bu değişikliklerle birlikte tekrar düzenlenmiştir (MEB, 2018 Ortaç, 2017). İngilizce eğitimi, Milli Eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında 2. sınıf düzeyine kadar çekilmiş; lise düzeyinde de birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci yabancı dil eğitimi de önem kazanmış ve öğretim programında yer almıştır. Türkiye'de İngilizce eğitimi ilkokul 2.sınıf seviyesinden itibaren başlamaktadır; fakat konu yabancı bir dil öğrenmek olduğunda, yabancı dil eğitiminin haftanın belirli günlerinde ve az bir saatte öğretilen bir ders haline geldiğinde öğrenme daha da zorlaşmaktadır (Al-Nouh, Abdul- Kareemve Taqi, 2014: 72). Araştırmanın hedef kitlesini de oluşturan lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da lise düzeyinde ikinci bir yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrenciler Almanca derslerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler (İşigüzel ve Kırmızı, 2013). Türkiye, İngilizce Yeterlik Endeksi verilerine göre, 2014 yılında 67 ülke arasında 47. sırada, 2016 yılında 72 ülke arasında 51. sırada, 2017 yılında ise 80 ülke arasında 62. sırada yer almaktadır. İngilizce eğitime küçük yaş gruplarından itibaren başlanmasına rağmen sonuçlar istenilen düzeyde değildir. Yabancı dil eğitimi başarısının düşük olma nedenleri araştırıldığında; bu nedenler arasında öğrenciden kaynaklı nedenler de bulunmaktadır (Altunöz ve Bay, 2011). Öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz algıları ve korkuları öğrenci başarısını etkileyen öğrenci kaynaklı nedenlerdendir (Özer ve Korkmaz, 2016).

Türkiye'de ortaokul öğrencileri üzerine yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri arttıkça öğrencilerin başarı düzeylerinin düştüğü gözlemlenmektedir (Doğan,2008). Lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre de kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşüktür (Öner ve Gedikoğlu,2007). Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının

nedenlerine yönelik yapılan araştırmalarda ise konuşma ve dinleme etkinliklerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, hata yapma korkusunun, öğrenme çevresi ve sınavların yabancı dil öğrenme kaygısına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın ve Sarıgöl, 2017).

Öğrenme çevresi de denilen sınıf atmosferinin önemli bir belirleyicisi sınıf değerlendirme atmosferidir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme biçimleri, onları değerlendirirken hangi kriterleri kullandıkları ve onlara nasıl dönüt verdikleri sınıf değerlendirme atmosferinin yapısını oluşturur.

Değerlendirme atmosferinin öğrenci tarafından öğrenme odaklı algılanmaması içsel faktörlerden biri olan kaygıya neden olabilir.

Alanyazında, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının, duyuşsal faktörlerden biri olan öğrencilerin özyeterlilikleri (Alkharusi, 2009; Tuncer ve Doğan, 2015; Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019), okula yönelik tutumlarına (Lalor & Rainford, 2016; İlhan, 2017) yönelik çalışmalar yer almaktadır. Oysaki öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücüne yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır.

Öğretmenlerin büyük ölçüde belirleyicisi oldukları değerlendirme atmosferi bu kaygıyı ortaya çıkarıyorsa ya da arttırıyorsa öğretmenlerin değerlendirme atmosferini kontrol altına alması yoluyla yabancı dil öğrenme kaygıları azaltılabilir. Alanyazına bakıldığında, sınıf atmosferi ve sınıf içinde yaşananlar ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili araştırmalar bulunmakla birlikte, sınıf atmosferinin değerlendirme bölümü ile ilgili araştırmalar az sayıdadır. Yabancı dil öğrenme kaygısının bileşenlerine bakıldığında, sınıf değerlendirme atmosferinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilişkisinin incelenmesinin değerlendirme alanındaki bu boşluğu doldurabileceği düşünölmektedir. Bu nedenle İngilizce derslerinde sınıf değerlendirme atmosferinin ve bu atmosferin yabancı dil öğrenme kaygılarını yordama gücünün belirlenmesi önemlidir. Alınabilecek önlemleri belirleyebilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrenciler ölçeklerdeki maddelere samimi cevaplar vermiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Batı Karadeniz’de bir il merkezindeki liselerden toplanan verilerle,

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama araçlarında yer alan faktörlerle ve

Lise öğrencilerinin ölçeklere verdiği cevaplarıyla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Sınıf Atmosferi: Öğrenci ve öğretmen iletişimini içeren, öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal gelişimini etkileyen ve katkıda bulunan, öğrencilerin bilgi edinmelerini ve düşünce yapılarını geliştirmelerine katkı sağlayan, bir kültür dinamiği olan esnek ve dinamik, sınıf içinde kuralları, görev yönetimini, işbirliğini, düzen ve organizasyonu belirleyen, öğrencilerin 21.yy. yeterliklerini karşılayabilecekleri ve kendi yeteneklerini, bilgilerini, tutum ve davranışlarını geliştirebilecekleri deneyimleri sağlayan, fiziksel ve sanal ortamlardır (İlhan, 2015).

Sınıf Değerlendirme Atmosferi: Sınıf atmosferinin değerlendirme boyutudur. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme biçimleri, onları değerlendirirken hangi kriterleri kullandıkları ve onlara nasıl dönüt verdikleri sınıf değerlendirme atmosferinin yapısını oluşturur (Alkharusi, 2011). Bu çalışmada sınıf değerlendirme atmosferi, lise öğrencilerinin İngilizce dersinde algıladıkları öğrenme ya da performans odaklı değerlendirme atmosferidir.

Kaygı: Beklenen bir tehlike durumuna karşı bir kişinin gerginlik, tehlike ve güçsüz hissetme algısından oluşan rahatsız edici duygu durumu olarak tanımlamıştır (Blau,1955).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Yabancı dil öğrenme ortamıyla ilişkili oluşan kişinin özalgı, inanç, duygu ve davranışlarının karmaşık yapısıdır (Horwitz ve Cope,1986). Bu çalışmada yabancı dil öğrenme kaygısı, lise öğrencilerinin İngilizce dersinde hissettikleri kaygıyı ifade etmektedir.

BÖLÜM 2

Bu bölümde çalışmanın konusuyla ilgili sınıf atmosferi, sınıf değerlendirme atmosferi, kaygı ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili literatür tartışmasına yer verilmektedir.

ALANYAZIN

2.1.Sınıf Atmosferi

Öğretim süreci 1970’li yıllara kadar bir ‘kara kutu’ ya benzetilmiş ve sınıf içinde yaşananlar incelenmemiş; öğrenmeler, ortam, öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan uyarıcı-tepki bağıyla açıklanmıştır. 1970’li yıllardan sonra, ‘sınıf iklimi (öğrenme çevresi/sınıf atmosferi)’ vb öğretim süreciyle ilgili kavramlar öğretimde önemsenen konular haline gelmiştir ve birçok araştırmanın ve kuramın temelini oluşturmuştur (Künkül, 2008). Alanyazında, sınıf içerisindeki öğrenci, öğretmen ve ortam arasındaki bu dinamik iletişim ‘sınıf iklimi’ (Künkül, 2008; Kızıllan,2016; Salar ve Turgut; 2019), ‘öğrenme ortamı’ (Afari, Aldridge, Fraser, ve Khine,2013; Vinales; 2015; Nissim, Weissbluth, Scott-Webber ve Amar, 2016), ‘sınıf atmosferi’ (Friedman,1995; Amborse, Bridges, Dipietro ve Lovett;2010, Tennyson ve Hsia; 2010, Agbaria ve Atamna, 2014) kavramlarıyla karşımıza çıkmaktadır

Friedman (1995) sınıf atmosferini öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişime dayanan psikolojik ve sosyal ortam olarak betimlemektedir. Künkül (2008)’ e göre ise, sınıf ortamındaki bireyin, öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmen öğrenci arasındaki iletişimle süreklilik gösteren bir sınıf niteliğidir. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamakla birlikte öğrenmeyi de zevkli ve çekici hale getirmektedir (Künkül,2008).

Vygotsky (1978)’nin sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre ise sınıf ortamı öğrencilerin öğrenmelerindeki gelişmeyi belirleyen bir ‘kültür’ dür (Wei

&Elias,2011). Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimleri sonucunda öğrenme gerçekleşir. Öğretmenin desteği ve öğrencilerin aralarındaki yoğun ilişki öğrenme seviyesinin artmasını sağlayabilir. Diğer bir deyişle, sınıf atmosferi öğrencilerin bilgi edinmelerine ve düşünce yapılarını geliştirmelerine yardımcı olan kültürel bir ortamdır. Öğrenme ortamı, psikolojik ve duygusal durumların yanı sıra sosyal ve kültürel etkilerin de yansıtıldığı bir çevredir(Afari, Aldridge, Fraser, ve Khine,2013). Sınıf atmosferi, toplumun farklı kesimlerinden gelen ve farklı eğitim yaşantılarına sahip öğrencilere sahip olabilir. Bu bağlamda, öğrenciler sınıftaki kuralları benimser; sosyal kalıpları özümser ve sınıf ortamının bir üyesi haline gelir (Ceylan, 2007: 36).

Sınıf atmosferi öğrenci ve öğretmen iletişiminin yanı sıra, öğrenciler arasındaki iletişimi de belirleyen, öğrencilerin duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan sınıf ortamının önemli bir bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Amborse, Bridges, Dipietro ve Lovett, 2010). Agbaria ve Atamna (2014) ise sınıf atmosferini basit bir bina veya fiziksel çevreden daha ötede, öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmenleriyle olan iletişimini sağlayan bir yapı olarak betimlemektedir. Tennyson ve Hsia (2010), sınıf atmosferini öğretmen tarafından oluşturulan ve yürütülen bir sınıfın sosyal ve fiziksel boyutlarını oluşturan bir ortam olarak tanımlamıştır. Vinales (2015) ise öğrenme ortamının, öğrencilerin 21. yy. yeterliklerini karşılayabilecekleri ve kendi yeteneklerini, bilgilerini, tutum ve davranışlarını geliştirebilecekleri deneyimleri sağlayan bir ortam olarak nitelendirmiştir.

Salar ve Turgut (2019), sınıf atmosferini öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki süreçler olarak tanımlar ve bu süreçlerin kişilerarası ilişkileri, duygusal dalgalanmaları, öğretme stilini, sınıf organizasyonun yapısal yönlerini, öğrencilerin öğretmenden beklentilerini ve onlara yönelik tutumlarını içeren bir yapı olarak betimler. Kızılhan (2016) ise sınıf iklimini, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecindeki deneyimlerini ve sınıf düzeni ve dinamiği içinde öğrencilerin nasıl hissettiklerini betimleyen ortam olarak tanımlamıştır.

Nissim, Weissbluth, Scott-Webber ve Amar (2016: 29), okul, sınıf ve kütüphane gibi herhangi bir yerde veya zamanda öğrenmenin gerçekleştiği ortamı

‘öğrenme ortamı’ olarak betimlemiştir. 21. yy. ’da fiziksel ortamlar öğrenmenin gerçekleştiği ortamlar olmasının yanı sıra, teknolojik araçlarla ve uzaktan eğitime olanak sağlayan çevrimiçi sanal ortamlarda öğrenme ortamını oluşturmaktadır. 21. y.y. öğrenme ortamları, kişilerin en uygun biçimde öğrenmelerini düzenleyen süreç odaklı sistemlerdir. Bu süreç odaklı sistemlerde, etkili bir öğrenme ortamını için gerekli olan olumlu insan ilişkilerini sağlanması ve desteklenmesi için her bir öğrenenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınıf atmosferi, öğrenme aktivitelerinin gerçekleştiği psikolojik ve sosyolojik ortamdır. Sınıf kuralları, bu kuralların nasıl belirlendiği, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu, sınıf içindeki etkinliklerin işbirliği mi yoksa rekabet esasına mı dayandığı, sınıf içindeki iletişim, metot ve teknikler sınıf atmosferini oluşturan önemli bileşenlerdir (İlhan,2015). Literatürdeki bu tanımlamalardan yola çıkarak sınıf atmosferini;

- Öğrenci ve öğretmen iletişimini içeren,
- Öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal gelişimini etkileyen,
- Öğrencilerin bilgi edinmelerine ve düşünce yapılarını geliştirmelerine katkı sağlayan,
- Sınıf içinde kuralları, görev yönetimini, işbirliğini, düzen ve organizasyonu belirleyen,
- Esnek ve dinamik,
- Öğrencilerin 21.yy. yeterliklerini karşılayabilecekleri ve kendi yeteneklerini, bilgilerini, tutum ve davranışlarını geliştirebilecekleri deneyimleri sağlayan,
- Fiziksel ve sanal ortamlar ve
- Bir kültür dinamiği olarak betimlemek mümkündür.

Öğrencilerin sınıf atmosferi algılarının İngilizce öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında, sınıf atmosferinin bileşenleri olan katılım ve ilişki boyutlar öğrencilerin içsel motivasyonu ile ilişkili olduğu görülürken; görev yönetimi boyutu öğrencilerin dışsal motivasyonu ile ilişkilidir (Wei & Elias,2011). Sınıf içinde sosyal etkileşim içeren öğrenme ortamları öğrencilerin katılımını ve dolayısıyla öğrenme çıktılarını, sosyal etkileşimin kısıtlı olduğu öğrenme ortamlarından farklı olarak etkilemektedir (Walker ve Baepler,2017).

Teknolojik olarak geliştirilmiş dil öğrenme ortamlarının öğrencilerin sınıf atmosferi algılarında farklılık oluşturmaktadır. Teknolojik olarak geliştirilmiş öğrenme ortamı, öğrencilerin birbirlerine karşı daha arkadaş canlısı ve destekleyici olmalarında (öğrenci uyumu), derse katılımı daha istekli olmalarına ve öğretmenlerinin onlara karşı daha yardımsever ve ilgili görünmelerini sağlamada (öğretmen desteği) yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin sınıf atmosferi algılarının araştırılmasının öğrenme ortamlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirme de önemli bir ölçüt olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Ebrahimi, Eskandari ve Rahimi, 2012). Avustralya’da yenilikçi öğrenme ortamlarının etkisi ve kullanımına ilişkin anket çalışmasında geleneksel sınıf ortamları, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesinin en az olduğu ortamlar olarak nitelendirilmiştir (Imms, Mahat, Byers, Murphy, 2017: 29). Öğrencilerin sınıf atmosferi algılarının, devlet sınavlarındaki geçme veya kalma durumlarını da etkilemektedir. Standart devlet sınavlarından yüksek geçme notuna sahip öğrenciler ve düşük geçme notuna sahip öğrenciler, rekabetçi öğrenme ortamını faydalı bulmazken; düşük nota sahip öğrenciler rekabetçi öğrenme ortamında kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Öğrenciler, sınıf ortamında işbirlikçi öğrenmeyi daha faydalı bulmaktadırlar. Ders kitaplarının içeriğinden çok öğrenci-öğretmen ilişkisinin daha verimli olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler, bireysel öğrenme konusunda olumsuz görüşe sahipken; öğrenme-öğretme süreci için bağımsız öğrenmenin önemli olduğu inancına sahiptir (Cox-Moses ve M.E.d,2017).

2.1.1.Sınıf Atmosferinin Boyutları

Sınıf atmosferinin boyutları konusunda yapılan çalışmalarda boyutlarına ilişkin bazı farklılıklar olmasına karşın ortak özelliklerin katılım, öğretmen desteği, düzen ve organizasyon olduğu görülmektedir. Tablo 1’de sınıf atmosferinin boyutları karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1.Sınıf Atmosferinin Boyutları

Tricket ve Moos (1973)	Fisher and Fraser (1983)	Hattie ve Fraser (1986)	Chan (1993)	Gedamu (2017)
Katılık	Katılım	Arkadaş İlişkileri	Katılım	Uyum
Hoşlanma duyguları	İlişki	Bireyselleşme	İlişki	Rekabet
Öğretmen Desteği	Öğretmen desteği	Öğretmen yönetimi	Öğretmen desteği	Görev zorluğu
İşe dönüklük		Gerçek çevre	Görev yönetimi	Katılım
İş birliği	-	-	Düzen ve organizasyon	Memnuniyet
Düzen ve organizasyon	-	-	Kuralların netliği	-
Kurallarda netlik	-	-	-	-
Öğretmen kontrolü	-	-	-	-
Gelişme	-	-	-	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf atmosferinin boyutları araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Sınıf atmosferinin katılım boyutu öğrencilerin hangi sınıf etkinliklerine ve tartışmalarına ne ölçüde ilgi gösterdiklerini ve katıldıklarını betimlemektedir (Akt. Wei ve Elias; Gedamu, 2017).

Öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle olan ve birlikte yapmaktan hoşlandıkları ilişkilerin düzeyleri sınıf atmosferinin ilişki boyutunu oluştururken; öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkisi, ilgisi ve yardımı öğretmen desteği boyutunu oluşturmaktadır. Görev yönelimi boyutu: planlanan aktivitelerin zamanında bitirilmesi ve planlanan aktiviteler üzerinde ne ölçüde durulması gerektiğinin planlanmasıdır. Öğrencilerin düzenli ve kibar bir davranış biçimi içinde olmaları ve sınıf aktivitelerinin genel düzeni ve organizasyonu düzen boyutunu; uyulması ve uyulmaması gereken açık ve net kuralların koyulması kuralların açıklığı boyutunu oluşturmaktadır. (Akt. Wei ve Elias, 2011: 243).

Tricket ve Moos (1973) tarafından geliştirilen ölçekte sınıf atmosferinin dokuz boyutundan bahsedilmiştir. Bunlar; katılık, hoşlanma duyguları, öğretmen desteği, işedönüklük, işbirliği, düzen ve organizasyon, kurallarda netlik, öğretmen

kontrolü ve gelişmedir. Hattie ve Fraser (1986) ise sınıf atmosferinin; arkadaş ilişkileri, bireyselleşme, öğretmen yönetimi ve gerçek çevre olmak üzere dört boyutta ele almıştır (Akt. Künkül, 2008: 12).

Sınıf atmosferi değerlendirmelerinin bir Harvard fizik projesinde kullanılmasına öncü olarak, sınıf atmosferi alanı önemli bir büyüme göstermiştir. Nicel ve nitel yöntemlerle yapılan birçok araştırmanın konusu olmuştur. Tarihsel süreç içinde bakıldığında da, sınıf atmosferi; eğitimde çok az alanın sahip olduğu birçok araştırmada kullanılan geçerli ölçek sayısına sahiptir. (Fraser, 1998: 7-8). Walker ve Baepler (2017) öğrenme alanlarının ve sınıf içindeki sosyal ortamın öğrenme öğretme sürecini ne ölçüde etkilediğini ölçmek amacıyla Sosyal Bağlam ve Sınıf Atmosferi Ölçeğini geliştirmişlerdir. Uluslararası literatürde öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarını ölçmeye yönelik ölçeklerin sayısı fazla; ülkemizde bu alanda ölçek geliştirenlerin sayısı yetersizdir. İlhan (2014) bu eksikliğin giderilmesi amacıyla ‘Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği’ ni geliştirmiştir.

2.2. Sınıf Değerlendirme Atmosferi

Virginia Üniversitesi Eğitsel Liderlik Kurumu ve Politikası Profesörü Tomlinson (2008) sınıf içi değerlendirme uygulamalarından edindiği tecrübelerle dayanarak bilgilendirici değerlendirmenin hangi özelliklere sahip olup hangi özelliklere sahip olmaması gerektiğini belirten on anlayış geliştirmiştir. Bu anlayışa göre, bilgilendirici değerlendirme, sadece test başarısına uygun olarak ölçülmemektedir. Öğrencilere, öğrenmelerine yönelik birden fazla yol sunulduğunda öğrenciler öğrenme sürecinin daha çok içinde yer almaktadır ve daha fazla öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrencilere rehberlik edecek değerlendirme modeli kullanılması daha ilgi çekici ve yararlı olmaktadır. Değerlendirme aktivitelerinin öğrenmenin amaçlarıyla örtüşmesi önemlidir. Öğrenciler hakkında notlar tutmak onlar hakkında daha çok bilgi sahibi olunmasına yardımcı olmaktadır. Değerlendirme aktiviteleri sürece dahil edilmesi, grup ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması değerlendirme sürecini daha başarılı kılmaktadır. Değerlendirme aktiviteleri ile sadece güçsüzlükler değil; aynı zamanda güçlü yönler de belirlenip öğrenme daha yararlı kılınmaktadır. Değerlendirme aktiviteleri, öğrenciler kendi ön-izlemelerini

yapabildiğinde ve sadece öğretmenler değil öğrenciler de sürece dahil edildiğinde daha etkin olmaktadır (Tomlinson, 2008).

Öğretmenler genellikle, değerlendirme aktivitelerini öğretimin sonunda uygulamaktadır. Sonuç odaklı bu değerlendirme modelinin sonucunda da öğrenciler arasındaki rekabet ve kaygı düzeyi artmaktadır (Chappius ve Stiggins, 2002: 1). 21. yy becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek sadece öğretilen ders değil değerlendirme aktivitelerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (McMillan, 2015: 22). Sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf atmosferinin önemli bir parçasıdır. Sınıf değerlendirme atmosferi kapsamında, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini belirtmeleri ve bu beklentilerin ne kadar karşılandığına ilişkin onlara geri bildirim vermeleri öğrencilerin öğrenmelerini faydalı kılan anlayışları oluşturmalarında onlara yardımcı olmaktadır (Cheng, Wu ve Liu, 2015: 2). Sınıf değerlendirmeleri, öğrencilerin sadece performanslarını göstermekten ötede öğrencilerin öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin sınıf değerlendirme etkinliklerine yönelik algısı ‘sınıf değerlendirme atmosferi’ kavramı ile ilişkilidir (Şahin ve Öztürk, 2018; 559).

Bu kavram ilk defa Stiggins ve Conklin (1992) tarafından dört öğretmenin altıncı sınıf öğrencilerine uyguladığı değerlendirme etkinliklerini gözlemlemesiyle ortaya çıkmıştır (Alkharusi, 2011). Stiggins ve Conklin’e (1992) göre sınıf değerlendirme atmosferi; değerlendirmenin amaçları, değerlendirme metotları, değerlendirme kriterleri, değerlendirmenin kalitesi, değerlendirme sonuçlarına yönelik geri bildirim, öğretmenin değerlendirme geçmişi ve hazırlığı, öğretmenin öğrencileri algılama biçimi ve değerlendirme politikası olmak üzere sekiz bileşenden oluşmaktadır. Stiggins ve Conklin (1992)’in öğrencilerin sınıf değerlendirme algılarından ziyade, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerine yoğunlaşmaktadır (Alkharusi, 2011: 106). Öğrencilerin bakış açısından sınıf değerlendirme atmosferi algıları ve sınıf değerlendirme aktivitelerini bilmeden, öğretmenlerin sınıf içinde yürüttüğü değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerini nasıl desteklediği bilinemez (Cheng, Wu ve Liu, 2015: 2). Sınıf değerlendirme aktiviteleri, öğretmenin öğrenme planındaki öğretim amaçlarını ne kadar gerçekleştirebildiği ile ilgilidir. Bu değerlendirme, öğrencilerin kendi öz-yeterliklerini, kendi çabalarını da

sorgulayabildikleri ‘önemli bir görev’ olarak nitelendirilmektedir (Brookhart& Devoge, 2000: 3).

Brookhart (1997) sınıf değerlendirme atmosferinin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki rolü ile ilgili teorik altyapı geliştirmiştir. Bu alt yapıya göre, öğrencilerin değerlendirme aktiviteleri, ölçütleri ve değerlendirme sürecindeki geri bildirimler hakkında ne düşündükleri ve değerlendirme hususlarının öğrencilerde ne etki yarattığı sorularına yanıt aranmaktadır (Alkharusi, 2011: 106-107).. Öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceği konusunda açık olunması, değerlendirme aktivitelerine spesifik geri bildirimlerin sağlanması, öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl geliştiğini göstermek için onların hatalarından yararlanılması, değerlendirme türlerinin artırılması, önceden belirlenmiş puanlama kriterlerine göre öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ortaya koymuşlardır(Mcmillian ve Workman,1998:106-107).Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme genellikle öğrenim sonunda yapılmaktadır. Bu değerlendirme biçimi, öğrencilerin eşit hızda ve eşit sürede öğrenmeleri gerektiği esasına dayandığından, çoğu öğrenci alt sıralarda ve düşük düzeyde öğrenme çıktılarıyla değerlendirme sürecini tamamlamaktadır. Aksine, değerlendirme öğrenmenin ve öğrenme ortamının içine entegre edildiğinde öğrencilerin özgüven ve motivasyonunun arttığı görülmüştür (Chappuis and Stiggins,2002).

Değerlendirme aktiviteleri sadece öğretimin sonunda değil; öğrenme sürecinin içine yapılmalı ve öğrencilerin sınav sonuçlarından çok öğrencilerin çabalarına odaklanmalıdır. Öğrencilere değerlendirme aktiviteleriyle birlikte eksikliklerini ve eksikliklerini nasıl telafi edeceklerini gösteren geri dönütler sağlanmalıdır. Değerlendirmeden önce, öğrenciler değerlendirme ölçütlerinden haberdar edilmelidir (İlhan, 2015:11). Değerlendirmenin odağında olan öğrenciler, öğrenme amaçları ve nasıl değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir (McLaurin, Bell ve Smith, 2009).

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme biçimleri, onları değerlendirirken hangi kriterleri kullandıkları ve onlara nasıl dönüt verdikleri sınıf değerlendirme atmosferinin yapısını oluşturur. Sınıf değerlendirme atmosferi iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öğrenme odaklı değerlendirme ortamı ve performans odaklı

değerlendirme ortamıdır. Öğrenme odaklı değerlendirme, literatürde ‘biçimlendirici değerlendirme’, ‘sınıf-tabanlı değerlendirme’ ve ‘süreç odaklı değerlendirme’ terimleriyle yer alırken; performans odaklı değerlendirme, ‘sonuç odaklı değerlendirme’ ve ‘büyük ölçekli değerlendirme’ olarak da yer almaktadır (Brookhart, MT, 200; Noonan ve Duncan, 2005; Northwest Evaluation Association, 2016; Earl, 2003; Alı, Shah ve Gujjar, 2014). Sonuç odaklı değerlendirmede öğretmen, öğrenme ortamında söz sahibi tek kişidir; biçimlendirici değerlendirme de ise öğrenciler, öğrenmelerinde söz sahibidir ve hatta kendi öğrenmelerini düzenleyebilir. Performans odaklı değerlendirmede, geçerlik öğrencilerin bilgilerinin etkili kullanımı ve performansları arasında ilişki kurmaları yoluyla sağlanırken; güvenirlik öğrencilerin notlarına göre onları sıralamayla elde edilmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme de ise geçerlik, öğrencilerin çalışmalarının öğrenme amaçlarıyla belirlenen ‘ideal’ amaçlarla karşılaştırılması ve bu bilgilerin gelecekteki öğrenmelerinde kullanılması yoluyla elde edilirken; güvenirlik ise bu açığın kapatılmasına yönelik sürekli bilgi ile sağlanmaktadır (Brookhart, MT, 2003: 7-9). Öğrenciler, öğrenme odaklı değerlendirme ortamını yenilikçi, aktif katılım sağlayabildikleri ve değerlendirme sürecinde etkin rol alabildikleri bir değerlendirme biçimi olarak nitelendirmektedirler. Öte yandan, performans odaklı değerlendirme ortamı öğrenciler tarafından daha çok sınav sonuçlarına odaklanan, zor ve bireylerin çabalarından ziyade yeteneklerini ortaya çıkarmaya yarayan ortamlar olarak betimlenmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme ve performans odaklı değerlendirme ortamının özellikleri Tablo 2’de karakterize edilmiştir (İlhan, 2015).

Tablo 2. Öğrenme Odaklı Değerlendirme Ortamı ve Performans Odaklı Değerlendirme Ortamının Özellikleri

Öğrenme Odaklı Değerlendirme Ortamı	Performans Odaklı Değerlendirme Ortamı
Değerlendirme sürecinde öğrencilere de sorumluluk verilir.	Öğrencilere değerlendirme süreciyle ilgili tercih yapma ve karar alma fırsatı verilmemektedir.
Değerlendirme uygulamalarından önce, öğrenciler değerlendirmede kullanılacak ölçütlerden haberdar edilir.	Değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütler açık bir biçimde tanımlanmamıştır ve öğrenciler değerlendirme ölçütlerinden haberdar değildir.

Değerlendirme sürecinde, mutlak standartlar esas alınır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına göre daha iyi bir performans gösterip göstermediğinden çok; bireysel ilerlemeleri ön plandadır.	Öğrencilerin notları devamlı olarak birbirleriyle karşılaştırılır. Başarı ölçütü; bağıl standartlar ve öğrenciler arasında yapılan sosyal karşılaştırmalardır.
Değerlendirme sonucunda öğrencilere yargılayıcı dönütler değil; eksiklerini gidermeye, hatalarını düzeltmeye ve performanslarını geliştirmeye yardımcı olarak geri bildirimler sunulur.	Öğrencilere performanslarını geliştirmeye yardımcı olacak geri bildirimler yerine; yargılayıcı dönütler verilmektedir.
Uygulanan sınavlar ile öğrencilerden gerçekleştirmesi beklenen performans görevleri orta güçlüktedir.	Değerlendirme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri çaba yerine, ortaya koydukları ürüne odaklanılır.
Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin ortaya koydukları üründen çok; göstermiş oldukları çaba vurgulanır.	Değerlendirme ile ilgili görevler öğrenciler için zordur.
Değerlendirme sürecinde çeşitlilik, yenilik ile aktif katılım içeren ve günlük yaşamla ilişkili olan görevlere yer verilir.	Değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlar ile sınıf içinde işlenen konular birbirinden kopuktur.

(Kaynak: İlhan, 2015:114)

Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferinin öğrencinin öğrenme içeriklerini zenginleştiren öğrenme aktivitelerini içeren, performanslarını geliştirmelerine yardımcı olan ve onlara bilgilendirici değerlendirme geri dönütleri sağlayan değerlendirme atmosferidir. Performans odaklı sınıf atmosferi ise öğrencilere zor ve ulaşılması güç kriter ve standartlar içeren öğrenme aktiviteleri sunulmaktadır ve öğrenmeden çok notlara önem verilmektedir (Alkharusi,2011:113). Buna rağmen, performans odaklı sınıf atmosferinin, üst düzey becerileri ölçmede etkili olduğu söylenmektedir (Hofman, Goodwin, Kahl, 2015: 8).

Sonuç odaklı değerlendirmede, öğretmen sıralamaya ilişkin notlara ve bir üst sınıfa geçme ile ilgili geri bildirimlerde bulunurken; biçimlendirici değerlendirme, öğrenci ve öğretmenlere öğrencilerin ilerlemeleri hakkında geri bildirim imkanı sağlamaktadır (Alı, Shah ve Gujjar, 2014: 15).

Öğrenmeye yönelik değerlendirmenin temel prensipleri bulunmaktadır. Değerlendirme amaçlarını, ölçütlerini, öğrencilere ilerlemelerinde nasıl yardımcı olunacağına, nasıl dönüt sağlanacağına ilişkin stratejilerden oluşmaktadır. Öğrenci ve öğretmeni sürece dahil edebilmektedir. Öğretmenler için temel mesleki becerilerden biri olarak görülmektedir. Öğrencilerin ‘nasıl’ öğrendikleri üzerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu göz önünde bulundurulmaktadır ve öğrencilere yapıcı

dönütler verilmektedir. Öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine ve çabalarının fark edilmesine olanak sağlamaktadır (Assessment Reform Group, 2002).

Süreç odaklı değerlendirme aktivitelerinin bir alışkanlık haline gelmesi için ilk olarak öğretmenler öğrenenin bilgilerini kontrol ederken kullanacakları ipuçlarını planlamaları öğretmen ve öğrenciler için bu sürecin rutin haline getirilmesine yardımcı olmaktadır ve artan öğrenme, öğretmen yeterliliği ile sonuçlanmaktadır (Northwest Evaluation Association,2016).

Öğrenme odaklı değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Etkili bir değerlendirmeye, öğrenciler öğrenmelerine yol verebilir ve anlamadığı noktaları belirleyebilir; öğrenmelerine yol verebilir (Earl, 2003: 4). Cheng, Wu ve Liu'nun (2015:14-15) yaptığı araştırmaya göre, planlı öğrenme ve öğrencilere danışma, öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin pozitif birer yordayıcısı iken; performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi için negatif birer yordayıcıdır. Değerlendirme aktivitelerinin çeşitliliği, performans odaklı değerlendirme sisteminin tek pozitif yordayıcısıdır. Öğrenciler, öğretmenlerinin onları öğrenmelerinden sorumlu tuttuğu inancına sahipken; değerlendirme aktiviteleri için kriter belirlemeye nadiren katıldıklarını belirtmişlerdir.

Matematik kaygısı ve sınıf değerlendirme atmosferi boyutlarının arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının matematik kaygılarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ile matematik kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken; öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve matematik kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Erkek öğrenciler, sınıf değerlendirme atmosferini daha çok performansa yönelik görürken; kadın öğrenciler daha çok öğrenme odaklı algıya sahiptir (Alkharusi, 2011; Buldur: 2014).

Öğrencilerin değerlendirme atmosferi algıları okula yönelik tutumları üzerinde de etkili olmaktadır. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum kazanmalarını kolaylaştırırken; performans odaklı

değerlendirme atmosferi okula yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. (İlhan, 2017). Tecrübeli biyoloji öğretmenlerinin değerlendirmeye karşı tutumlarını ve öğrenme odaklı değerlendirme aktivitelerini derslerinde ne kadar kullandıklarına yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrenme odaklı değerlendirme aktivitelerini karşı olumlu tutum sergiledikleri; fakat zamanın yetersizliği ve müfredatın yoğunluğundan dolayı derslerinde başarılı bir şekilde uygulayamadıklarını dile getirmektedirler (Lalor & Rainford, 2016).

Öğrenme odaklı değerlendirme araçlarından biri olan portfolyo, öğrenciyi hem değerlendirilen ve hem de kendi öğrenmesini değerlendirmesini sağlamaktadır. Akran değerlendirme, öz değerlendirme ve öğreticinin değerlendirilmesi yoluyla dijital portfolyo değerlendirilmesi yapılmış; öğrenciler akranlarının ürünlerini ve kendi ürünlerini değerlendirirken tereddütte kalmaktadırlar (Dikici, 2009).

Yenilikçi sanal öğrenme ortamları üzerine, Jiang, Paquette, Baker ve Midura'nın (2015) öğrencilerin fen bilimleri sorgulama becerilerinin çoklu sanal tasarımlarla ölçüldüğü Sanal performans değerlendirme tasarımlarını yeni kullanan ve bu konuda tecrübeli olan lise öğrencilerinin karşılaştırıldığı araştırmada farklı bulgular var. Örneğin, bu tür tasarımları daha önceden kullanan öğrenciler problem çözmede daha başarılı iken, tasarımları yeni kullanan öğrencilerin daha ilgili ve motive oldukları görülmüştür.

2.3. Kaygı

19. yy. ın başlarında, kaygı ve korku birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılıyordu. Benzer şekilde, Lewis (1970: 63) kaygıyı, 'korku, panik ve endişe durumuyla birlikte yaşanan hoş gitmeyen duygu durumu' olarak betimlemiştir. İlerleyen yıllarda, Scovel (1975:134) tarafından kaygı, bir nesneyle dolaylı olarak ilişkilendirilen endişe ve korku durumu olarak nitelendirilmiştir (Bhatti, 2016: 24).

Blau (1955) kaygıyı beklenen bir tehlike durumuna karşı bir kişinin gerginlik, tehlike ve güçsüz hissetme algısından oluşan rahatsız edici duygu durumu olarak tanımlamıştır. Spielberger'e (1983) göre; kaygı bireyseldir ve otonom sinir sistemiyle bağlantılı olarak ortaya çıkan endişe durumlarıdır (Chang & Shih, 2018: 150). May'e (2020) göre korku belirli bir nesneye yöneliktir ve korku durumunda

kişi korkulan nesneden uzağa gitme eğilimi gösterir; kaygı durumunda ise sürüp giden bir iç çatışma devrededir. Korku, kaygının zırhı durumundadır ve kaygı çevresel bir tehlikeye karşı değil; kişiliğin ‘özüne’ yönelik tehdide verilen tepkidir. Kaygı durumunda birey varlığı için temel öneme sahip değerlerin tehlike altına girmesiyle birlikte bir endişe durumu içindedir. May’e (2020) göre bireylerin bulunduğu kültür ve zaman dilimine göre kaygı türleri değişmektedir ve günümüzde en yaygın olan kaygı türünün ‘rekabetçi’ kaygı olduğunu söylemektedir. Fukuda’ya (2019:114) göre ise kaygı, iki özelliğe sahiptir; birincisi korkuyla birlikte gelen kaygı, ikincisi gerginlikle oluşan kaygıdır. Yüksek dil yeterliğine sahip öğrenciler daha çok gerginlikle oluşan kaygıya sahiptir.

Psikologlara göre kaygı, kolaylaştıran ve zorlaştıran olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Verilen bir görev zor ama başarılabilirse, kaygı kolaylaştıracıdır ve gösterilen çabayla birlikte performans yükselir. Eğer görevin zorluğu başarılamayacak düzeyde ise başarısızlık ortaya çıkar ve kaygı böyle bir durumda zorlaştıran rolündedir (Connie R. ,1997: 7). Fukuda’ya (2019:114) göre ise kaygı, iki özelliğe sahiptir; birincisi korkuyla birlikte gelen kaygı, ikincisi gerginlikle oluşan kaygıdır. Yüksek dil yeterliğine sahip öğrenciler daha çok gerginlikle oluşan kaygıya sahiptir.

2.3.1. Kaygının Etkileri

Psikolojik bağlamı dışında kaygı; yabancı dil öğrenimini etkileyen ve hatta dil öğrenmenin merkezini oluşturan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bailey,1996; Ching, Hilleson, 1996; Horwitz, Horwitz & Cope,1986).

Spielberger, Anton, ve Bedell (1976) kaygıyı, doğuştan gelen sürekli kaygı durumu ve bulunulan duruma göre değişen durumsal kaygı olmak üzere iki kategoride değerlendirmiştir. Scovel (1978) ise kaygıyı, öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran olmak üzere iki zıt kutupta değerlendirmiştir. Bu bağlamda; kolaylaştıran kaygı, öğrencilerin öğrenme performanslarını güçlendirirken; zorlaştıran kaygı ise performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Chang & Shih, 2018: 150).

Josiah ve Adejoke (2014) öğrencilerin matematik kaygısı ve başarı arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı araştırmada yaş, cinsiyet ve matematik kaygısının

matematik başarısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Amiri ve Ghoonsoly (2015) ise İran’da sağlık alanından öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sınav başarısının ve öğrencilerin kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlı yaptığı araştırmada, kaygı ve başarı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya göre, kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre sınavlarda daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir.

Kaygının başarı üzerindeki etkisi araştırıldığında, zorlaştıran ve kolaylaştıran kaygı durumlarının arasındaki ayrımı ele almak önemlidir (Na, 2007: 24). Krashen (2007) etkin filtre hipotezinde yüksek düzeyde kaygının öğrenenlerin dil edinim aracından edindikleri bilgiye ulaşmalarını engellediğini dile getirmiştir. MacIntyre and Gardner (1994), 97 kolej öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, kaygı düzeyine sahip öğrencilerin daha rahat olan öğrencilere kıyasla, kendi görüşlerini ifade etmede daha çok zorlandıkları ve kendi yeteneklerini küçümsediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, dil öğreniminin girdi, işlem ve çıktı aşamalarında başarı ve kaygının olumsuz ilişkilendiğini belirtmişlerdir. MacIntyre and Gardner (1991) konuşmanın kaygıyı ortaya çıkaran ana neden olduğunu ve yüksek düzeyde kaygı düzeyine sahip öğrencilerin düşük düzeyde kaygı düzeyine sahip öğrencilerden daha kötü performans gösterdiklerini ortaya koymuştur (Na, 2007: 24).

Ancak, bazı araştırmalar (Bailey, 1983, Zhang Baoyan, 1996) kaygı ve ikinci dil öğreniminde nötr ve pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bailey (1983) rekabet ve kaygı üzerine yaptığı araştırmada, kaygının başarıyı rekabetle yakın ilişkili olarak arttırdığını ortaya koymuştur. Zhang Baoyan (1996) Tayvanlı öğrenciler üzerine yaptığı araştırmada kaygı ve dil öğrenim başarısı arasında bir ilişki olmadığını dile getirmiştir (Na, 2007: 24). Yang, Chang, Hwang ve Zou (2020) Oyun tabanlı İngilizce öğrenimi ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin verilen görevi zor ve yapamayacakları bir görev olarak algıladıklarında kaygılandıklarını söylemişlerdir. Benzer şekilde, Yıldız ve Şimşek (2020) de eğitsel oyunların öğrenme kaygısını azalttığını öğrencilerin oyunlarla birlikte üzerlerindeki öğrenme baskısını azalttıklarını ve daha az kaygı duyduklarını dile getirmiştir.

Horwitz (2001) kaygıyı üç kategoride değerlendirmiştir. Bunlar;

1.Doğuştan gelen kaygı

2.Olay kaygısı

3.Duruma özgü kaygı

Spielberg (1983) doğuştan gelen kaygıyı öğrenenin kişiliğiyle ilişkilendirmiştir. Bazı insanların doğuştan kaygılı olduklarını belirtmiştir. Olay kaygısı belirli durumlarda ortaya çıkan kaygı durumu olarak betimlemiştir. Olay kaygısı belirli durumlarda ve zamanın belirli anlarında yaşanan kaygıdır (Awan, Azher, Anwar, Naz, 2010: 33). Olay kaygısı kalıcı değildir ve andan ana ya da durumdan duruma değişkenlik gösterebilir. Duruma özgü kaygıyı ise belirli durumlarda oluştuğunu dile getirmiştir. Duruma özgü kaygı, süreçte kalıcıdır; fakat durumdan duruma değişebilir (Duman, Göral ve Bilgin, 2017: 13). Örneğin, yabancı dilde veya ikinci bir yabancı dilde yeterince profesyonel olmayan bir kişi sadece belirli konularda konuşması gerekir (Altaha, Gilanlioglu, Shamsi, 2019: 277). Bu nedenle, yabancı dil öğrenme kaygısını duruma özgü kaygı olarak nitelendirmek mümkündür.

1986'lı yıllarda, araştırmacılar kaygının dil öğrenimini nasıl etkilediğini öğrenmek için ilgi duymuşlardır. Bunun sonucunda da, Horwitz ve Young (1991) tarafından 'kaygı transferi' ve 'eşsiz kaygı' olmak üzere iki yaklaşım ortaya konmuştur. 'Kaygı transferi' yaklaşımı, yabancı dil kaygısının kaygı türlerinin öğrenme ortamına aktarımını betimlerken; 'eşsiz kaygı' yaklaşımı ise kaygının bazı türlerinin yabancı dil öğrenme kaygısına özgü olduğunu belirtmektedir (Bhatti, 2016: 24). Kaygı ikinci yabancı dil öğrenimini etkileyen en etkili duyuşsal faktörlerden biridir (Na, 2007; Tuncer ve Temur, 2017). Young (1991) yabancı dil öğrenme kaygısının etkileri üzerine yaptığı araştırmada üç ana faktörün yabancı dil öğrenme kaygısına yol açtığını belirtmiştir. Birincisi, öğrenen ve öğretmenin yabancı dile olan inançlarıdır. Başka bir deyişle, eğer öğretmen ve öğrenen yabancı dile karşı olumlu bir inanca sahipse, kaygı düzeyleri azalır. İkincisi, sınıf kuralları, teknikleri gibi sınıf prosedürleri de kaygı düzeyini etkiler. Üçüncüsü ise testtir; öğrenciler yabancı dil testine girdiklerinde yönergeleri, soruları ve prosedürü anlayamama duygusu da öğrenenlerde kaygıya yol açmaktadır (Altaha, Gilanlioglu, Shamsi, 2019: 277).

Tobias (1986: 2-6) öğrenme süreci öncesi, öğrenme sürecinde, öğrenme süreci sonrasında ve öğrenme çıktılarında hemen önce olmak üzere öğrenme kaygısını üç aşamada ele almıştır. Öğrenme süreci öncesinde, giriş bölümünde hedef dilde yeni bir etkinlikle karşılaşıldığında hissedilen kaygı durumudur. Girdi olarak verilecek bilginin tekrar düzenlenmesi (parçanın bölümlerinin gözden geçirilmesi, dinleme metinlerinin tekrar oynatabilme seçeneğinin olması) kaygının etkisini bu süreçte azaltabilir. Öğrenme sürecinde, öğrenme aktivitelerinin zorluğu, ezbere dayalı olması ve öğretimin düzenlenmesi kaygı düzeyini etkiler. Öğrenme çıktılarından hemen önce ya da test esnasında öğrenilmiş bilgilerin ortaya çıkarılmasını sağlama süreci kaygıya yol açabilir. Öğrenciler testlerde ‘donakaldıklarını dile getirmişlerdir.

2.4.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Küreselleşme olgusu, Dünya’daki birçok milletin birbirleriyle etkileşim içinde olmasını gerekli kılmıştır. Ulusların birbirleriyle etkileşim içinde olması iletişim ihtiyacını ve dolayısıyla bu iletişimi sağlama aracı olan bir dil ihtiyacını ortaya koymuştur. İngiliz Dili bu bakımdan uluslararası ilişkilerde ve iletişimde ana yol olmuştur. İngilizcenin kullanımı birçok alanda yaygınlaşmıştır. Örneğin; anadili İngilizce olmayan birçok öğrenci fen, matematik ve diğer eğitim dallarındaki derslerini İngilizce almaktadır. Küreselleşmenin bu yönüyle ilgili ihtiyaçları gidermek üzere, birçok ülke dil eğitimini, özellikle İngilizce eğitimini, eğitim programlarındaki her seviyeye yerleştirmişlerdir (Anyadubalu, 2010:1043). Türkiye’de de İngilizce eğitimi ilkökul 2.sınıf seviyesinden itibaren başlamaktadır; fakat ülkemizde de olduğu gibi yabancı bir dil öğrenmek, haftanın belirli günlerinde ve az bir saatte öğretilen bir ders haline geldiğinde öğrenme daha da zorlaşmaktadır (Al-Nouh, Abdul- Kareemve Taqi, 2014: 72).

Yabancı bir dil öğrenmek, sadece dilsel faktörlerden değil dilsel olmayan bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal faktörlerden de etkilenen karmaşık bir süreçtir (Amiri, Ghonsooly;855).1960’ların ortalarından itibaren, dil öğrenme kaygısı ve etkileri araştırmaların odak noktası olmuştur. Horwitz, Horwitz, Cope (1986) dil öğrenme kaygısının, öğrencilerin dil öğrenme faaliyetlerini ertelemelerine ve hatta bölümlerini değiştirmelerine neden olduğunu; Campbell ve Ortiz (1991:159), dil

öğrencilerinin yarısından fazlasının yüksek düzeyde dil öğrenme kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dil öğrenme kaygısının hem olumlu hem olumsuz etkisi vardır. Bazı araştırmalara (Kuşçu, 2016; Tuncer ve Temur, 2017) göre düşük ve orta düzeydeki kaygı dil öğrenme aktivitelerinde başarılı olmayı sağlamaktadır. Tuncer ve Doğan (2015) yüksek ve düşük düzeydeki kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediği dile getirilmiştir. Liu (1989) 512 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunun soruları cevaplamak için parmak kaldırmaktan çekindiklerini, öğretmenlerin hazırlıksız oldukları bir soruyu yönelttiklerinde kendilerini gergin hissettiklerini, hata yapmaktan korktuklarını, kendilerini ifade edemediklerinde huzursuz hissettiklerini dile getirmektedirler (Liu 1989, akt. Bailey ve Nunan, 1996: 156-157).

Clement (1980), yabancı dil öğrenme kaygısını, ‘bireyin kendine güveni ve duygu durumlarıyla ilişkili karmaşık bir yapı’ olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde, Young (1992) ‘yabancı dil öğrenme kaygısının dil öğrenmeye özgü kişinin karmaşık psikolojik olgu’ olduğunu dile getirmiştir. İlerleyen zamanlarda, MacIntyre and Gardner (1994); yabancı dil öğrenme kaygısını, ikinci veya yabancı bir dili kullanırken veya konuşurken oluşan, olumsuz duygu durumu oluşumu olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Richards and Schmidt (2002) dil öğrenme kaygısını, dil öğrenme ve kullanımını altında yatan korku ve endişe durumu olarak betimlemiştir. Zhang (2001) ise herhangi bir öğrenme görevi yerine getirirken, bireyin yaşadığı stresi kaygı olarak nitelendirmiştir (Bhatti, 2016: 24-25).

Horwitz ve Cope (1986:127-128) yabancı dil öğrenme kaygısını iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısından öte dil öğrenme sürecinin eşsiz yapısından ortaya çıkan yabancı dil öğrenme ortamıyla ilişkili oluşan kişinin özalgı, inanç, duygu ve davranışlarının karmaşık yapısı olarak betimlemiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısının üç temel etkenden kaynaklanabileceğini savunmuştur. Bunlar; yabancı dilde iletişimde anlaşılabilme endişesi, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. Dilde anlaşılabilme endişesi olan kişiler yabancı dilde insanlarla iletişim kurarken zorlanırlar ve utanırlar. Test kaygısı ise yabancı dilde öğrenmeyi ve bireyin motivasyonunu etkileyen en önemli alanlardan biridir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ise, test kaygısının daha genişletilmiş

halidir. Bir birey, bir işe başvururken veya bir öğrenci, yabancı dilde konuşurken öğretmen ve öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilme endişesi yaşayabilir.

2.4.1.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Nedenleri

Kayaoğlu ve Sağlamel (2013), Kuzeydoğuda bir devlet üniversitesinde, yabancı dil öğrenme kaygısının nedenlerini belirlemek için öğrenciler üzerinde yürüttüğü araştırmada dikkat çekici bulgular ortaya koymuştur. Örneğin, öğrencilerden aldığı veriler ışığında yabancı dil öğrenme kaygısının nedenlerini şu şekilde belirtmiştir: Dilbilimsel zorluklar (yetersiz kelime dağarcığı, dilbilgisi ve kalıplar, sesletim), bilişsel zorluklar (başarısızlık korkusu, özgüven eksikliği, hata yapmaktan korkmak, iletişim korkusu), anadildeki bilgi yetersizliği, rekabet ortamı ve öğretmenlerin rolüdür.

Baş'a (2014) göre konuşma ve dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan etkenlerdir. Ma, Guo ve Wang (2018)'ın yaptığı araştırmaya göre, yabancı dil öğrenme kaygısı içsel ve dışsal nedenlerden kaynaklanmaktadır. Hata yapma korkusu, İngilizce yeterliliklerine güvenmeme içsel nedenleri oluştururken; okul ve aile baskısı ise dışsal nedenleri oluşturmaktadır (s.725).

Yan ve Horwitz (2008) İngilizce sınıfındaki yabancı dil öğrenme kaygısı üzerine yaptığı araştırmada kaygıya yol açan 12 temel değişkeni ortaya çıkarmıştır. Bunlardan bir tanesi yabancı dilin kendisidir; fakat yabancı dil tek başına kaygı nedeni değildir. Bölgesel farklılıklar, dil yeteneği, cinsiyet, dil öğrenme ilgisi, motivasyon, sınıf düzeni, öğretmenin karakteri, dil öğrenme stratejileri, test türleri, ebeveyn etkisi, yaşlılarıyla karşılaştırma ve başarı öğrenme çıktıları diğer kaygıya yol açan değişkenler olarak tanımlanmıştır. (Altaha, Gilanlioglu, Shamsi, 2019: 277).

Awan, Azher, Anwar, Naz (2010) yabancı dil öğrenme kaygısı ve kaygı arasındaki ilişkiyi ve hangi durumların yabancı dil öğrenme kaygısına yol açtığını araştırmıştır. Araştırmaya göre 'başkaları önünde konuşma' maddesinin en çok yabancı dil öğrenme kaygısına yol açmaktadır. O maddeyi sırasıyla, spontane konuşamamak, sesletim endişesi, yanlış anlaşılma korkusu, tanımadıkları sınıf

arkadaşlarının önünde konuşmak, dilbilgisi hatası yapma endişesi, bozuk İngilizce konuşmaktan utanmak, başkalarıyla karşılaştırmak maddeleri izlemektedir.

Yılmaz ve Güngör'e (2016) göre metinlerdeki bilinmeyen sözcüklerin yoğunluğu, uzun cümle yapıları, metnin uzun olması, metnin dil yapısı ve mecazların, deyimlerin bulunması öğrencilerde okuma kaygısına yol açmaktadır. Tuncer ve Temur (2017) yurtdışı deneyimi olmayan öğrencilerin, yurtdışı deneyimi olan öğrencilere göre daha fazla yabancı dil öğrenme kaygısına sahiptir. Duman, Göral ve Bilgin (2017) konuşma kaygısının nedenlerine yönelik öğrencilerin konuşma kaygısını tanımlamalarını istemiştir. Öğrenciler, konuşma kaygısını; yanlış yapar mıyım endişesi, olumsuz deneyimlerden kaynaklı endişe, sınıf ortamından ve özgüven eksikliğinden kaynaklı endişe olarak tanımlamışlardır. Konuşma kaygısının altında yatan sebeplerde dörde ayrılmaktadır. Bireysel, aile, öğretmen ve arkadaş kaynaklıdır. Öğretmenlerin sürekli konuşma hatalarını düzeltmesi, sınıfların kalabalık olması bu nedenlere örnek olarak gösterilebilir. Yabancı dil öğreniminde iletişimden ziyade dilin kuralları üzerinde durulması öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısına neden olmaktadır (Göral ve Bilgin, 2017; Yalçın ve Sarıgül, 2017).

Coşkun (2016) Türkiye'deki yabancı dil konuşmadaki başarısızlığın nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır: dilbilgisi kurallarının İngilizce eğitiminde baskın olması, İngilizce konuşulan bir ülkeye gidememe, İngilizce konuşma kaygısı, konuşma pratiği yapma imkanının eksikliği, İngiliz kültürü hakkında bilgi eksikliği, günlük kullanıma sahip İngilizce kalıplarının ders kitaplarında bulunmamasıdır. Utangaçlık, kararsızlık, hata yapma korkusu ve özgüven eksikliği gibi psikolojik faktörler konuşma kaygısının neden olmaktadır (Haidara, 2016: 1504). Coşkun (2016: 7-8)'a göre konuşma kaygısının önüne geçmek için değerlendirme aktiviteleri öğrenenin teorik bilgilerinden ziyade dilin kullanımı üzerine yoğunlaşmalıdır. Hata yapmanın dil öğrenmenin doğal bir süreci olduğu öğrencilere fark ettirilmeli ve İngilizcenin zor anlaşılabilir bir ders olduğu yargısı öğrencilerin akıllarından çıkartılmalıdır (Haidara, 2016; 1505). Wang'a (2014:111) göre İngiliz dili öğrencilerinin akıcı konuşmasını engelleyen nedenler bilişsel nedenler, dilbilimsel nedenler ve duyuşsal nedenler olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Duyuşsal

nedenlerin arasında kaygı ve kendini sınırlama gösterilebilir. Kaygı, konuşmayı en çok etkileyen duyuşsal faktördür (Wang, 2014; Tuncer ve Temur, 2017).

2.4.2.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Bileşenleri

Horwitz, Horwitz, Cope (1986: 127) yabancı dil öğrenme kaygısının akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirme sistemi ile ilişkili olduğunu belirtmiş ve bu bağlamında üç tür kaygı olduğunu öne sürmüştür. Bunlar; iletişim endişesi, test kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusudur.

İletişim Endişesi

McCroskey (1978: 127) ise başka bir bireyle iletişim kurarken ya da muhtemel iletişim durumunda bireyde oluşan korku durumu iletişim endişesi olarak betimlenmiştir. Horwitz (1986) topluluk ve grup içinde konuşma kaygısını, dinleme ve konuşulan mesajı anlama kaygısını iletişim endişesi içinde değerlendirmiştir. Ely (1986) and Phillips (1992), iletişim kaygısı olan öğrencilerin, yabancı dilde iletişim durumunda dil öğrenmeden kaçınacakları hatta dersleri bırakabileceklerini belirtmiştir.

Murad ve Jalambo (2019: 43) İngiliz Dili Bölümün’de okuyan öğrencilerin konuşma aktivitelerinde neden suskun kaldıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin %46’sı derslerde mahcup olmaktan korktukları için derste konuşmadıklarını belirtmişlerdir. Bashori, van Hout, Strik, Cucchiari (2020) Meslek Lisesi öğrencilerinin konuşma kaygısı ve web tabanlı dil öğrenme etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenciler öğrenme etkinliklerinin konuşma üzerine odaklanmasından endişe duyduklarını; fakat web tabanlı dil öğreniminin konuşma kaygılarını azaltabileceğine inandıklarını dile getirmişlerdir.

Uluslararası geçerliliğe sahip TOEFL sınavının dört ülkedeki (Almanya, Çin, Kolombiya ve Mısır) öğrencilerin sınavdaki bölümlere karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, dört ülkenin de konuşma bölümüne yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Bunun nedeninin karşılıklı iletişim eksikliği olduğu öngörülmektedir (Sticker, Attali, 2010).

Test Kaygısı

Horwitz, Horwitz, Cope (1986: 127), yabancı dil öğrenme kaygısının alt bileşenlerinden olan test kaygısını ‘başarısız olma korkusundan kaynaklı performansa yönelik kaygı durumu’ olarak betimlemiştir. Öğrenciler yabancı dil derslerinde yapılan sınavların diğer derslerde yapılan sınavlardan daha fazla kendilerinde kaygı yarattığını belirtmişlerdir (Baş, 2014). Al-Nouh, Abdul-Kareem ve Taqi (2014: 72-73) öğrencilerin yabancı dil derslerinde kötü performans göstermelerine neden olan faktörleri üç kategoride ele almıştır. Bunlar; dilbilimsel, psikolojik ve diğer faktörlerdir. Kaygı, başarısızlık korkusu, özgüven eksikliği, endişe ve gerginlik psikolojik faktörlerken; kelime bilgisi ve gramer bilgisi dilbilimsel faktörlerdendir. Diğer faktörler ise testlere nasıl hazırlanıldığı, test atmosferi, testler için ayrılan zaman, testlerin formatı ve uzunluğu, anne babanın beklentisidir. Sarason (1984) geçmişteki düşük test performanslarından kaynaklı olumsuz duygu durumları test kaygısına sebep olur. Bu kaygı durumu yabancı dil öğrenmelerini engelleyen öğrenci dikkatsizlikleriyle sonuçlanmaktadır.

Horwitz (1986: 128) test kaygısına sahip öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin yanlış inançlar oluşturduklarını ve kendilerine işe yaramaz beklentiler belirleyip testlerden tam başarı sağlayamama durumunda kendilerini başarısız gördüklerini söylemiştir. Onyekuru ve Ugwu (2017: 103) test kaygısının, öğrencilerin testten önce, test sırasında ve sonrasında deneyimledikleri aşırı stres ve rahatsızlıkla oluşan psikolojik durum olarak nitelendirmiştir. Test kaygısının öznel bir kaygı türü olduğunu ve duruma bağlı değişkenler olan motivasyon düzeyi, görev zorluğu, düşük ve yüksek performansın pratik sonuçlara bağlıdır.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

Horwitz, Horwitz, Cope (1986: 128) olumsuz değerlendirme kaygısını ise başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme beklentisi ve bunun sonucunda değerlendirilme durumlarından kaçınma olarak nitelendirilmiştir. Test korkusuyla benzer özellikler taşısa da olumsuz değerlendirilme kaygısı iş görüşmeleri ve sınıf

önünde konuşma gibi daha geniş bağlamı kapsar. Yabancı dil dersleri öğretmenlerin sürekli değerlendirmesini gerektirir ve öğrenciler akranlarının değerlendirmesine karşı hassastırlar.

Aktif öğrenme ve olumsuz değerlendirilme üzerine yapılan araştırmada, öğrencilerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarında ve daha küçük gruplarla gönüllü olarak etkinliklere katıldıklarında olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamamaktadırlar (Downing, Cooper, Cala, Gin, Brownell, 2020).

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986:128-130)'a göre yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenme sınıflarında oluşan inanç, algı ve duygular bütünüdür ve diğer kaygı bileşenlerinin bir bütünü değildir ve yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücü yüksektir. Yabancı dil öğrenme kaygısının, sadece olumsuz değerlendirilme, test kaygısı ve iletişim endişesinden oluşmadığını; dil öğrenme atmosferinin doğal süreci sonucu ortaya çıkan, öğrencilerin kişisel algılarının, inançlarının, duygularının ve davranışlarının da yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemektedir.

Yabancı dil öğrenme kaygısının bileşenleri olan test kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, iletişim endişesi ve İngilizce sınıfı kaygısı, öğrencilerin sınavlardaki başarısını olumsuz ve önemli ölçüde etkilemektedir (Salehi ve Marefat 2014; Amiri ve Ghonsooly, 2015). Yabancı dil öğrenme kaygısı bileşenlerinden test kaygısı en çok yabancı dil öğrenme kaygısına yol açmaktadır (Ali ve Fei, 2017; Ma, Guo ve Wang, 2018). Ali ve Fei (2017)'nin araştırmasına göre ise, kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha çok kaygı düzeyine sahiptir. Liu ve Huang (2011: 6) yaptığı araştırmada yabancı dil öğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında anlamlı olumsuz yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Campbell ve Shaw (1994: 229) yabancı dil öğrenme kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya göre, erkek öğrencileri kız öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyine sahiplerdir; fakat hem kız hem de erkek öğrenciler dinleme becerilerinde diğer becerilere göre daha kaygılıdırlar.

Voorhees (1994) ise cinsiyet ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Marcial (2016) da cinsiyet ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında bir ilişki olmadığını, yabancı dil öğrenme kaygısının dilin öğrenenin kendi yeterliği ve dilin evde ve sınıf dışında kullanılmasıyla anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu dile getirmiştir. Latif'e (2015) göre, yaş ve cinsiyet ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında bir ilişki yoktur; yabancı dil öğrenmede geçirilen zaman, yabancı dil öğrenme kaygısında etkilidir. Sınıf düzeyi ve yabancı dil öğrenme kaygısı üzerine yapılan araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ma, Guo ve Wang, 2018).

2.5.Sınıf Değerlendirme Atmosferi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Sınıf değerlendirme atmosferi, sınıf atmosferinin değerlendirme basamağını oluşturur. Değerlendirme aktivitelerinin uygulamaya koyma biçimi, ders sonundaki performansı değerlendirmeye yönelik mi yoksa öğrenim sürecinin tümünü kapsayacak bir biçimde mi olduğu sınıf değerlendirme atmosferinin kapsamını oluşturur. Yapılan araştırmalarda ise kaygının yabancı dil öğrenme ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt,2006; Liu ve Huang,2011; Oflaz, 2019; Demir ve Zaimoğlu, 2021).

Ma, Guo ve Wang (2018: 728), öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve öğrenci- öğretmen arasındaki ilişkinin uyumun ve baskıdan uzak öğrenme ortamının öğrencilerin kaygısını azaltabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin yabancı dil performansını en güçlü ve en olumsuz belirleyicisi olan kaygının azaltılması için öğretmenlerin bazı önlemler almaları gerekmektedir. Gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler koymak, rahat bir öğrenme ortamı inşa etmek ve öğrencilerin dili kullanmalarını sağlamak bu önlemlerden bazıları olabilir (Liu ve Huang,2011: 6). Öğretmenler, öğrencileri öğrenme ortamlarında ve öğrenme etkinliklerine karar vermede onlara danışmaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını azaltmaktadır (Demir ve Zaimoğlu, 2021).

Öğretmenlerin büyük ölçüde belirleyicisi oldukları değerlendirme atmosferi bu kaygıyı ortaya çıkarıyorsa ya da arttırıyorsa öğretmenlerin değerlendirme atmosferini kontrol altına alması yoluyla yabancı dil öğrenme kaygıları azaltılabilir.

Bu nedenle İngilizce derslerinde sınıf değerlendirme atmosferinin ve bu atmosferin yabancı dil öğrenme kaygılarını yordama gücünün belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda alınabilecek önlemleri belirleyebilir.

2.6.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmaya katkı sunacağı düşünülen Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Sınıf atmosferi ve sınıf değerlendirme atmosferine yönelik araştırmalar

2006- 2007 eğitim- öğretim yılında Künkül (2008) tarafından yürütülen öğrencilerin algıladıkları sınıf atmosferinin sınıf içi etkinliklerde aktif ya da pasif olmaları üzerinde belirleyici etkilerinin olup olmadığı varsa bu etkinin ne düzeyde olduğu belirlemek amacıyla çalışma yürütülmüştür.Öğrencilerin, sınıf atmosferi algılarının alt boyutları olan sınıf büyüklüğü, öğretmen etkisi,sınıf düzeni, sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; fakat genel not ortalaması, öğrenim gördükleri sınıf mevcudu, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf atmosferi ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere her derse yönelik olmak üzere öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak etkinlik planlamaları konusunda hizmet içi eğitim verilmesi ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri uygun ortamlar sağlanması gerektiği önerilmiştir.

Özkan (2008) Orta Anadolu’daki bir lisede öğrenim gören 7.,8.,9. ve 10. sınıf öğrencilere ve bu sınıfta derslere giren öğretmenler üzerinde sınıf atmosferi ve mizah tarzları ile ilgili ölçekler uygulamış; olumsuz mizah yapısına sahip öğrencilerin, derslerden kopuk tavır sergiledikleri, dersleri anlama, ödevlerin nasıl yapılacağını anlama konularında olumlu mizah yapısına sahip öğrencilere göre daha çok negatif tavır ortaya koydukları; olumlu mizah yapısına sahip öğrenciler sınıf çalışmaları, araştırmalar ve soru sormalarda aktif olurken; olumsuz mizah yapısına sahip öğrencilerin pasif kaldıklarını saptamıştır.

Doğu Anadolu'daki illerde lise öğrencileriyle akademik tükenmişlik seviyesi ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla İlhan (2014) tarafından araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda; sınıf değerlendirme atmosferine yönelik öğrenme odaklı algı arttıkça yetkinliğin arttığı, öte yandan performans odaklı algı arttıkça yetkinliğin azaldığını saptanmıştır. Sınıf değerlendirme atmosferine yönelik performans odaklı algı arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma artarken; öğrenme odaklı algı arttığında ise duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın azalmaktadır.

Bulut ve Iflazoglu (2016) öğretmen adaylarının sınıf atmosferini olumlu etkileyen öğretmen davranışları hakkındaki görüşlerini, öğretmen adaylarının sınıf içi atmosfere yönelik önerdikleri iletişim stratejilerini ve sınıf içindeki olumlu etkileşim ortamı hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3.sınıfa devam eden 70 öğretmen adayına sınıf içi iletişim ve etkileşim ortamının nasıl olması gerektiğiyle ilgili rapor yazmalarını istemiştir. Öğretmen adayları, sınıf içi olumlu atmosfere yönelik öğrenciyi tanıma, sözel olmayan iletileri etkili kullanmayı iletişim stratejileri olarak önermişlerdir. Öğretmen adaylarının olumlu sınıf atmosferi oluşturmada yapması ve yapmaması gerektiğinin az çok farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Akyol, Vural ve Gündoğdu (2017) ilkokul öğrencilerinin okula aidiyet algıları, okul atmosferi ve iklimi ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip yedi ilkokuldan toplam 80 öğretmen ile 265 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Okulların sosyo ekonomik düzeyinin hem okul iklimi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik becerisi, hem de öğrencilerin okula aidiyet düzeyini etkileyen önemli bir değişken olduğu; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerde de anlamlı biçimde olumlu bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okullarda, okul iyileştirme, geliştirme etkililiği artırma müdahalelerinin yapılmasını önermiştir.

Hafızoğlu ve Yerdelen (2017) öğrencilerin sınıf atmosferi algılarının fen bilimlerindeki başarıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Doğu Anadolu'daki bir il merkezinde 13 okulda öğrenim gören 922 ortaokul

öğrencisine, ‘Sınıf İçinde Neler Oluyor?’ isimli sınıf atmosferi ölçeğini, ‘Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Stratejileri’ ölçeğini ve çoktan seçmeli fen bilimleri başarı testini uygulamıştır. Araştırmada, öğrencilerin sorgulamalarına, işbirliğine ve öğrenmeye daha fazla katılımını sağlayan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri başarısını ve motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlhan (2017) öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemek amacıyla Doğu Anadolu’daki bir il merkezindeki üç farklı liseden toplam 398 öğrencisine ‘Okula Yönelik Tutum Ölçeği’ ve ‘Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği’ uygulamıştır. Araştırmada, öğrenme odaklı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, performans odaklı değerlendirme uygulamalarının ise öğrencilerin okula yönelik tutumlarında olumsuz etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ekici ve Gülbahar (2018) yürüttüğü araştırmada Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları ile bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 42 öğretim elemanına ve toplam 290 öğrenciye ‘Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği’ ni uygulamıştır. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Salar ve Turgut (2019) onuncu sınıf fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, durum çalışması metodolojisi kullanarak beş hafta süren uygulama boyunca Doğu Anadolu ilinde üç farklı lisede öğrenim görmekte olan toplam 84 onuncu sınıf öğrencisi ile fizik dersini farklılaştırılmış öğretim ile işlemiştir. Süreçte sınıf ortamını gözlemlemiştir. Farklılaştırılmış öğretimin sınıf içerisinde öğretmen, öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerine olumlu etki yaptığı, öğrencilerin derse katılımını teşvik ettiği, öğrenme ortamında adaleti sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencileri ile

iletişim kurmakta zorlanan öğretmenlerin sınıflarında farklılaştırılmış ğretim kullanmasını önermektedir.

ğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin araştırmalar

Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt (2006) Batı Anadolu'daki bir üniversitenin İngiliz Dili Bölümü'nde öğrenim gören 114 öğrenciyle çalıştığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yüksek düzeyde test kaygısına sahip oldukları; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı puanları değişkenlerinin de test kaygısıyla ilişkili olduğu; daha küçük yaştaki öğrencilerin yaşça büyük öğrencilerden, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları; sınıf seviyesi yükseldikçe test kaygısının azaldığı; test kaygısının, fiziksel ve psikolojik problemlere, motivasyonu, konsantrasyonu ve başarıyı olumsuz yönde etkilediği, öğrenme sürecinde hata yapmayı arttırdığı ve dil öğrenmeye karşı ilgiyi azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere göre, öğretmenlerin davranışları ve tutumları test kaygısını önlemede ve azaltmada önemli rol oynamaktadır. Testlerin geçerlik ve güvenilirlik, test maddelerinin açıklığı, testin amacı, içeriği ve soru sayıları, zaman kısıtlaması ve baskı öğretmenlerin öğrenenlerin kaygılarını önlemek için tekrar düşünmeleri gereken önemli konulardır.

Aydoğdu (2014) yabancı dil öğrenme kaygısı, İngilizceye karşı tutum, dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Doğu Anadolu'da bir üniversitede öğrenim gören 100 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, tutum, kaygı ve dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenmede ve dil öğrenme başarısında etkili olduğu; kaygının, dil öğrenmeyi engellediği; kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin telafi stratejilerini daha çok kullandıkları; yabancı dil öğrenmede başarılı öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejinin üstbilişsel strateji iken; en az kullanılan stratejinin ise duyuşsal stratejiler olduğu; tutum puanı yüksek olan öğrencilerin en çok kullandığı stratejilerin de bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Boylu ve angal (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyet, yaş, meslekleri, devam ettikleri kurslar, Türkiye'de bulunma ve Türkçeyi

sınıf dışında kullanma durumları değişkenleri açısından öğrencilerin konuşma kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin Türkçe konuşurken belirli bir oranda kaygı duyduğu; fakat bu kaygının yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla konuşma kaygısına sahipken; bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, meslek,devam ettikleri kurslar, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma) ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Er (2015) Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları ve yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 10 ve 18 yaş aralığındaki 544 öğrenciye ulaşmış ve öğretmenlerle görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin; ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kaygı düzeyleri ilkokul öğrencilerinininki kadar düşük düzeydedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda, öğretmenler yabancı dil ders saatinin tüm sınıf düzeylerinde eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaygıyı azaltmada önemli rol oynayan motivasyonu arttırmada ders saatinin eşit olmasının önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Şener (2015) yabancı dil öğrenme kaygısını ele almak ve başarı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2010-2011 yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim gören 77 1. Sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz inançlarının ve yanlış anlamalarının olduğu;, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerine kıyasla daha çok kaygı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuş ; öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak amacıyla öğrencilerin yabancı dilde konuşurken her hatasını düzeltmemesi gerektiği ve öğrencilerin yabancı dil kullanımında kaygısını azaltmak için öğrencilerin kültürlerarası etkileşiminin desteklenmesi gerektiği vurgulamıştır.

Şen ve Boylu (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarını yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını izleme sıklığı ve ana dili Türkçe olan biriyle konuşma sıklığı değişkenleri açısından değerlendirmek ve Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma yürütmüştür. Türkçe öğrenen B seviyesi

(Orta Türkçe) ve C Seviyesi (Yüksek Türkçe) kurlarındaki 107 öğrenciye İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını izleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve uygulamaların sınıf içi etkinlik ve uygulamaları ile sınırlandırılmaması gerektiğini ve dil öğrenenlerin hedef dili günlük yaşamlarında da kullanabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiğini önermiştir.

Tuncer ve Doğan (2015) öğrencilerin yabancı dil dersi kaygısıyla akademik öz-yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla Mühendislik Fakültesi programlarını kazanan ve yabancı dil hazırlık eğitimi alan 271 öğrenciye 'Yabancı dil ders kaygısı' ve 'akademik öz-yeterlik' ölçekleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik öz yeterlik ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; fakat öz yeterlik algısının çok yönlü bir kavram olması dolayısıyla araştırma kapsamındaki öğrencilerin eğitim açısından engel teşkil edebilecek kaygı düzeyine sahip olmadıklarını dile getirmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin psikolojik niteliklerini göz önünde bulundurulmasını öğretim faaliyetlerinin buna göre düzenlenmesini önermiştir.

Doğan ve Tuncer (2016) hazırlık sınıfı öğrencilerinin cinsiyet, yurt dışı deneyimi, gelir düzeyleri, İngilizce ve Türkçe dışında üçüncü bir dili bilip bilmemeleri gibi değişkenlerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ve yabancı dildeki başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Orta Anadolu'daki bir üniversitede öğrenim göre 683 öğrenciyle bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden yabancı dil öğrenme başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını, diğer değişkenler olan yurtdışı deneyimi, gelir düzeyi ve üçüncü bir yabancı dil bilmenin yabancı dil kaygı düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Yabancı dil

öğrenme kaygısı ve yabancı dil başarısı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuşçu (2016) Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin nedenlerini belirlemek amacıyla 456 lise öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin kendilerine güvendikleri ve derse katılımda istekli oldukları; fakat öğrencilerin Fransızca telaffuzlarının yeterli olmadığı ve ana dili Fransızca olan biriyle iletişim kurmanın onlarda kaygı yarattığı; öğrencilerin ikinci dil öğrenme kaygılarının cinsiyet, sınıf seviyeleri, anne babalarının eğitim durumu ve meslekleri ile şekillenmediği daha çok başarı düzeyleri ile kaygı durumlarının değiştiği sonucuna ulaşmıştır.

Ünal (2016) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet, öğrenim durumu, anne-babanın öğrenim durumu ve evde ikinci yabancı dilin kullanılıp kullanılmadığı değişkenlerine göre ve yabancı dil öğrenmede motivasyon tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek amacıyla Batı Anadolu'da bir lisede öğrenim gören 160 lise öğrencisiyle araştırma yürütmüş, kadın öğrencilerin daha fazla yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıklarını ve anne-babanın öğrenim seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının azaldığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, kadın öğrencilerin motivasyon kaynağı düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Duman, Göral ve Bilgin (2017) Turizm Fakültesi öğrencilerinden Mesleki İngilizce dersi alan 13 3. sınıf öğrencisiyle görüşme yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunun yabancı dilde konuşma kaygısına sahip olduğu ve bu kaygının da sınıf içi performanslarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmış; yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin yabancı dil kaygılarının ve özellikle de konuşma kaygılarının ortadan kaldırılması için öğretmenlerin uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaları ve öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı oluşturmasını önermiştir.

Oflaz (2019) yabancı dil öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanım oranları, yabancı dil kaygılarını ve bu değişkenlerin akademik başarıyla ilişkilerinin incelenmesi amacıyla 2017-2018 öğretim yılında

hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 41 öğrenciyle araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğrenmede strateji kullanımının akademik başarıyı olumlu etkilediği ve bu yüzden dil öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde kullanmasının sağlanmasının öğrencilerin dil yeterliği ve edimlerine olumlu etkide bulunarak temel becerilerin gelişiminin yanında iletişim yetisinin gelişimine de katkıda bulunacağı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme kaygısını azaltmanın yolu olarak grup aktivitelerinin kullanılması ve kelime hazinelerini geliştirici tekniklerin kullanılmasını önermiştir.

Orakcı, Aktan ve Toraman (2019) lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları, kaygı düzeyleri ile özerklik algıları arasındaki ilişkiyi ve İngilizce kaygı düzeyinin öz yeterlik aracı değişkeni üzerinden özerklik üzerindeki etkisini incelemiştir. Ankara’da öğrenim gören 645 Lise 2. sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeyleri arttıkça yabancı dil öğrenme kaygılarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almalarına dayalı olan özerkliğın, yabancı dil öğrenme kaygısını azalttığı gibi dil öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kaygılarını azaltma, öz yeterlik ve özerkliklerini desteklemek için; bireysel farklılıkları ve gelişimi temel alan öğrenme ortamları oluşturulması, öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını destekleyen ve öğrencileri motive eden bir tutuma sahip olmaları, derslerde öğrenen merkezli öğrenme ortamları ve etkinliklere daha fazla yer verilmesini önermiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sınıf atmosferi ve sınıf değerlendirme atmosferine yönelik araştırmalar

Cheng, Wu & Liu (2015) öğrencilerin değerlendirme görevlerini algılama biçimi ve sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkiyi keşfetmek amacıyla Çin’deki 3 ayrı üniversiteden 610 üniversite öğrencisine Dorman & Knightley (2006) tarafından geliştirilen değerlendirme görevlerini algılama envanteri ve Alkharusi (2011) tarafından geliştirilen değerlendirme atmosferi ölçeğini uygulamıştır. Araştırmada, ‘planlı öğrenme’ ve ‘öğrenciye danışma’ nın öğrenme odaklı değerlendirmenin olumlu bir yordayıcısı iken; performans odaklı değerlendirmenin

olumsuz bir değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin değerlendirme kriteri oluştururken kendilerine danışmadığını dile getirmişlerdir. ‘Çeşitlilik’ değişkeni performans odaklı değerlendirmeyi olumlu bir biçimde yordayan tek değişken olmuştur.

Alkharusi (2016), öğrencilerin sınıftaki değerlendirme etkinliklerini algılama biçimleri ve matematik başarılarını ölçmek amacıyla 232 Lise 11. Sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve motive öğrenme stratejileri kontrol altına alındığında, değerlendirme aktiviteleri algısının alt boyutlarından olan şeffaflık (öğrenme amaçlarının açık bir şekilde açıklanması, bilgilendirici dönüt verilmesi, öğretime uygun düzenlemelerin yapılması) ve danışma boyutunun matematik başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde de araştırmanın uygulanmasını önermiştir.

Nissim, Weissblueth, Webber, Amar (2016) yenilikçi ve teknoloji destekli öğrenme ortamının stajyer öğretmenlerin motivasyonlarına ve 21. yy. becerilerine etkisini ölçmek amacıyla farklı etnik kökene, kültüre ve dine sahip öğretmenlik eğitimi alan 113 üniversite öğrencisi İle yürüttükleri araştırmanın sonucunda, yenilikçi teknolojilerle hazırlanmış özel tasarımı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmeye bağlılığını, motivasyonlarını, yaratıcılık becerilerini ve daha yüksek not alma ihtimallerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Bahar, Asil, Rubie-Davies (2017) 629 3.,4. ve 5. Sınıf öğrencisine öğrencilerin kişisel sınıf iklimi algısı ölçeğini uygulamışlardır. Sınıf iklimini; öğretmen desteği, akran desteği, akademik yeterlik ve memnuniyet olmak üzere dört alanda ele almışlardır. Sınıf ikliminin bu dört alandaki etkisine bakıldığında kadın öğrencilerin sınıf iklimini erkek öğrencilerden daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Tüm değişkenler açısından incelendiğinde kadın öğrencilerin öğretmenlerini erkek öğrencilere göre daha destekleyici bulduklarını belirtmişlerdir. Farklı okul türlerinde sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerde bu ölçeğin uygulanabileceğini aynı zamanda erkek öğrencilerin sınıf atmosferinde özellikle öğretmen desteği konusunda negatif algı oluşurmalarının altında yatan psikolojik nedenlerin daha sonraki araştırmalarda ele alınabileceğini dile getirmişlerdir.

Stapp (2018) sınıf değerlendirme atmosferinin bir boyutu olan alternatif oturma düzeni (disk ‘o’ oturma minderleri) nin normal oturma düzenine göre; öğrencilerin matematik dersi etkinliklerinin süresini ve kadın veya erkek öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinlik sürelerini farklı şekilde etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yarı-deneysel bir çalışma yürütmüştür. Çalışmayı 5. Sınıfta okuyan gönüllü 25 öğrenciye uygulamıştır. Stapp (2018), çalışmanın sonucunda; alternatif oturma düzeninin öğrencilerin ders içi etkinliklerini artırıp ders dışı etkinliklerini ve davranışlarını (camdan dışarı bakmak, arkadaşıyla konuşmak, ders dışı zamanlarda oturduğu yerde duramamak) azalttığını ortaya koymuştur. Alternatif oturma düzeninin, cinsiyet değişkeni bakımından matematik dersi etkinliklerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı araştırmanın daha fazla öğrenciye uygulanmasını ve tüm okul döneminde uygulanmasını önermiştir.

Qutob (2018) İngiliz dili öğrencilerinin edindikleri sınıf atmosferinin bir parçası olarak kullanılan materyallere dayanan konuşma becerilerinden memnuniyetlerini ve öğretmenlerin sınıf atmosferindeki kolaylaştıran rolünü araştırmak amacıyla Asakereh and Dehghannezhad (2015) ‘ten adapte edilen konuşma becerileri, materyaller ve öğretici kısımlarından oluşan ölçeği Cidde’de 10. Sınıfta okuyan 60 lise öğrencisine uygulamıştır. Araştırmada, öğrencilerin konuşma becerileri ve sınıf materyalleri arasında, aynı şekilde öğrencilerin konuşma becerileri ve öğreticileri arasında anlamlı korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrenmeyi desteklemede ve sınıf atmosferini öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için kullanmada önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden etkili bir öğrenme süreci için öğretmen eğitimi önemlidir.

Öğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin araştırmalar

Leherissey, Hansen ve O’neil (1970) bilgisayar destekli öğretim programında karmaşık bir öğrenme görevi verilen kaygı düzeyi farklı olan öğrencilerde durumsal kaygı ve hafıza desteği arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüştür. Florida Devlet Üniversitesi’nde okuyan 60 erkek psikoloji hazırlık sınıfı öğrencisi araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Leherissey, Hansen ve O’neil, deneysel araştırmayı; görev öncesi, performans ve görev sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, yüksek düzeyde

kaygıya sahip öğrencilerin hafıza desteğiyle daha az oranda hata yaparak daha yüksek performans düzeyine sahip olurken; düşük veya orta düzeyde kaygı düzeyine sahip öğrencilerde hafıza desteğinin performans ve hata düzeylerinde bir fark gözlemlenmemiştir. Bilginin kodlanmasında kategorilerin ve hikayelerin kullanılması ve bilginin alınmasında belirli örgütleyicilerin kullanılması gibi hafıza yardım tekniklerinin yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Na (2007) İngilizce öğrenme kaygısını ölçmek amacıyla Çin'in Shandong şehrinde öğrenim gören 115 lise öğrencisine öğrencilerin kaygı düzeyini ve başarı düzeylerini ölçen iki bölümlü bir ölçek uygulamıştır. Çoğu öğrencinin İngiliz dilini öğrenmede özellikle olumsuz değerlendirilme konusunda kaygı yaşadığı ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla İngilizce sınıflarında daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kaygı faktörüne daha çok önem vermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaçla öğretmenler öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecek ortam oluşturabilecekleri, öğrencileri olumsuz değerlendirmekten kaçınıp onları daha çok teşvik edici olmaları gerektiği önerilmiştir. Bunların yanısıra yeteri düzeyde olan kaygının öğrenmeyi teşvik ettiğinin unutulmaması gerektiği; bu nedenle de öğretmenlerin asıl görevlerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini yeterli düzeyde tutmalarına yardım etmek olduğu belirtilmiştir.

Lian ve Budin (2014) ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeylerini, bu kaygı düzeylerinin okul bazındaki sözlü sınavlardaki başarıları arasındaki ilişkiyi ve kadın ve erkek öğrencilerdeki kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Malezya'daki 200 ortaokul öğrencisine 'Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı' ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çoğu öğrencinin 'orta' düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadığı, öğrencilerin yabancı dilde konuşma ve olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıklarını ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha fazla yabancı dil öğrenme kaygısına sahip oldukları dile getirilmiştir. Yabancı dil kaygısını azaltmak amacıyla; öğretmenlerin öğrencilere rahat bir öğrenme ortamı hazırlamaları gerektiği, okulların yenilikçi yaklaşımlarla öğrencilerin kaygı durumlarını azaltmaları ve başarılarını arttırmaları gerektiği önerilmiştir.

Elaldı (2016) İngiliz Dili öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini ve cinsiyetin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Orta Anadolu'daki 98 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada önemli bulgular elde etmiştir. Bunlar arasında üniversite öğrencilerinin orta düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısına sahip oldukları, 4. sınıf öğrencilerinin hazırlık sınıfındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek yabancı dil öğrenme kaygı düzeyine sahip oldukları sayılabilir.

Chang ve Shih (2018) yabancı dil öğrenme motivasyonu, öz-yeterlik, kaygı ve aile etkisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Tayvanlı 473 lise öğrencisi ile yürüttüğü araştırmada, katılımcıların sosyal çevrelerinde aile etkisinin yüksek olduğu, öğrenenlerin öz-yeterliklerinin ikinci yabancı dil öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesiyle arttırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada aile etkisinin öğrenenlerin motivasyonunda, kaygı durumlarında ve öz-yeterlik algılarında önemli role sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu yüzden, aile üyelerinin öğrencilerin olumlu ikinci yabancı dil öğrenme deneyimlerine sahip olmalarında öğrencilere yardımcı olmaları önerilmiştir.

Shamsi, Altaha ve Gilanlioglu (2019) mobil destekli dil öğrenmenin konuşma kaygısını azaltmadaki rolünü belirlemeyi amaçladığı çalışması sonucunda bazı bulgular ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında, mobil öğrenmenin 'Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı' nın 'iletişim kaygısı' ve 'akranları ve öğretmenleri tarafından dönüt alma korkusu' alt boyutlarında konuşma kaygısını azalttığı; fakat 'test korkusu' alt boyutunda önemli bir role sahip olmadığı yer almaktadır.

Tandang ve Arif (2019) ikinci dil öğrenimi kaygısı ve dil öğrenme inançları, dil öğrenme başarıları aynı zamanda dil öğrenme kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 334 teknik lise öğrencisiyle yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme inançları ve dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, dil öğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme başarıları arasında olumsuz anlamlı bir ilişki olduğu ve cinsiyet ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alghazo ve Wadi (2019) İngilizce öğrenme kaygısı ve İngiliz Dili öğrencilerinin matematik başarıları arasındaki ilişkiyi ve İngiliz Dili öğrencilerinin İngilizce Matematik öğrenmede neden zorluk çektiklerini araştırmak amacıyla Suudi Arabistan'daki 213 üniversite dördüncü sınıf öğrencisine 'İngilizce Öğrenme Kaygısı' ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini içeren karma yöntem uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin 'orta düzeyde' kaygı düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf değerlendirme atmosferi ile öğrenme kaygısının ilişkisine yönelik araştırmalar

İlhan (2015) lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının matematik kaygısını yordama gücünü belirlemek amacıyla Doğu Anadolu'da öğrenim gören 410 lise öğrencisine 'Matematik Kaygısı' ölçeği ve 'Sınıf Değerlendirme Atmosferi' ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi yabancı dil öğrenme kaygısı ile negatif yönde; performans odaklı değerlendirme atmosferi ile yabancı dil öğrenme kaygısı pozitif yönde ilişkilidir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücü incelenmektedir. Araştırma, herhangi bir müdahalede bulunmadan bu konudaki mevcut durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma türlerinden tekil taramada ilgilenilen değişkenler ayrı ayrı betimlenmekte; anlık durum saptamaları yapılmaya çalışılmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın tekil tarama; bununla birlikte çalışmada hem yabancı dil öğrenme kaygısı ve sınıf değerlendirme atmosferi değişkenlerinin birlikte değişimi ve birinin diğerini yordama gücü, hem de bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere etkisi incelendiğinden ilişkisel tarama desenleri (Karasar, 2006) kullanılmıştır.

3.2.Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz’de bir il merkezinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencileri temsil edecek örnekleme, küme örnekleme tekniği kullanılarak ulaşılmıştır. Küme örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak bireylerden ziyade grupların seçilmesidir. Kümelerin sayıca fazla olması, araştırmayı etkili kılmaktadır (Mackey ve Gass,2005;119-121). Araştırmada her okul bir grubu oluşturduğu için kullanılan örnekleme yöntemi küme örneklemedir. Her kümede ulaşılacak öğrenciler 9., 10., 11. sınıf diye ayrıldığı için iki aşamalı ve 9,10,11. Sınıflar olarak da kendi içinde oranlandığı için tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanacağı okullardaki öğrenciler belli bir kurala göre değil, rastgele seçildiği için son adımdaki örnekleme yöntemi seçkisiz örneklemedir. Tabakalı seçkisiz örnekleme, örnekleme belli kategorilerde ve gruplarda örnekleme biçimidir. Belirli niceliklere göre, her bir tabakaya uygun katılımcılar rastgele seçilir. Tabakalı örnekleme, örnekleme temsilde doğruluk sağlar ve önceden belirlenmiş özelliklerin kullanılmasına olanak sağlar

(Mackey ve Gass, 2005:119-121). Bu şekilde sınıf düzeyi, cinsiyet vb. farklılıklara ulaşılabilir.

Evren ve örnekleme belirlemek amacıyla 12 Nisan 2019 tarihinde tüm okulların web sayfalarından öğrenci sayıları çıkartılarak tablolandırılmıştır. Çalışmanın evreninde 12.496 öğrenci olduğu görülmüştür. %5 hata payıyla önerilen örneklem büyüklüğünün %95 güven seviyesinde 373; %99 güven seviyesinde 631 olduğu hesaplanmıştır. Liselerdeki okul öğrenci sayılarının toplam lise öğrenci sayısına oranlanması ve bu işlemin sınıf düzeyi bazında tekrarlanması yoluyla her okulda ulaşılacak öğrenci sayısı hesaplanmıştır. Tablo 3'te evren ve örneklem görülmektedir. Geçersiz ölçeklerin olabileceği varsayımıyla 700 ölçek çoğaltılmış ve her okulun evrendeki oranı ölçüsünde ulaşılması beklenen asgari öğrenci sayısının 10 fazlasına ölçek dağıtılmıştır.

Tablo 3. İl Merkezindeki Liselerdeki Öğrenci Sayıları ve Örneklem

Sıra	İl Merkezindeki Liseler	Toplam Öğrenci Sayıları	Evrendeki Oranı	%5 Yanılma Payıyla Ulaşılması Gereken Asgari Öğrenci Sayısı	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
1	Lise 1	594	0,047	68	60
2	Lise 2	815	0,065	93	71
3	Lise 3	869	0,069	98	57
4	Lise 4	1266	0,101	98	56
5	Lise 5	811	0,064	91	50
6	Lise 6	188	0,015	22	20
7	Lise 7	710	0,056	81	60
8	Lise 8	348	0,027	40	40
9	Lise 9	179	0,014	21	19
10	Lise 10	1402	0,112	151	80
11	Lise 11	795	0,063	90	76
12	Lise 12	442	0,035	52	40
13	Lise 13	299	0,023	34	30
14	Lise 14	626	0,050	73	23
15	Lise 15	713	0,057	82	52
16	Lise 16	729	0,058	83	80
17	Lise 17	758	0,060	86	55
18	Lise 18	102	0,008	12	4
19	Lise 19	670	0,053	77	61
20	Lise 20	120	0,096	14	13

21	Lise 21	60	0,004	6	4
	TOPLAM	12496		1372	951
	ÖRNEKLEMİN			7	
	EVRENİ TEMSİL				
	ETME ORANI				

Tablo 3'te görüldüğü gibi il merkezindeki lise öğrencilerinin %7'sine ulaşılmıştır. Öğrencilere ilişkin demografik veriler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyete ve Okul Türüne Göre Örneklemen Dağılımı

Kurum Tipi Dağılım		Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti			Örneklem İçindeki Oranı
		Kadın	Erkek	Toplam	
Anadolu Lisesi	N	287	161	448	%48,06
	%	64,10	35,90	100,0	
Fen Lisesi	N	18	20	38	%4,07
	%	47,4	52,60	100,0	
Meslek Liseleri	N	213	208	421	%45,17
	%	50,6	49,4	100,0	
Güzel Sanatlar-Spor Lisesi	N	12	13	25	%2,68
	%	48,0	52,0	100,0	
Genel Toplam	N	530	402	932	% 100,00
	%	56,9	43,1	100,0	

Tablo 4'te örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri ve devam ettikleri okul türü yönünden dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı (n=530, %56,9) kadın, kalan kısmı da (n=402, % 43,10) erkektir. Okul türleri açısından yapılan dağılıma bakıldığında Anadolu Lisesi'ne devam eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu (n=448, %48,06) görülmektedir. İkinci sırada Meslek Lisesi'ne devam eden öğrenciler (n=421, %45,17) olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada Fen Lisesi öğrencileri (n=38, %4,07), dördüncü sırada Güzel Sanatlar-Spor Lisesi öğrencileri (n=25 %2,68) bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada bir kişisel bilgi formu ile iki ölçek kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili tanımlayıcı sorular içermektedir. Formda okul, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, son dönem İngilizce not ortalaması, son dönem başarı başarı puanı ve öğrenim görülen okul bilgileriyle birlikte sınıf değerlendirme atmosferi ölçeğinde 18, yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinde 33 madde bulunmaktadır.

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)

2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde ortaöğretim öğrencilerinden oluşan dört farklı çalışma grubu üzerinde yürütülen araştırma sonucunda, İlhan (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alacak maddelerin yazımında, Alkharusi (2009, 2011) tarafından geliştirilen “Sınıf Değerlendirme Ortamı Ölçeği”nden (Classroom Assessment Environment Scale) faydalanılmıştır. Sınıf Değerlendirme Ortamı Ölçeği (SDAÖ)’nden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach Alfa, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçümlerin Cronbach Alfa güvenirliği hem öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi hem de performans odaklı değerlendirme atmosferi alt ölçeği için .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin test tekrar test güvenirliği ise, her iki boyut için de .93 olarak bulunmuştur. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği’nden elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. ÖODA alt ölçeği için değerler 6.31 ile 10.24 arasında, PODA alt ölçeği için 4.25 ile 11.59 arasındadır. DFA’dan elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. AFA sonucunda, ölçekteki maddelerin tamamının .30 alt sınırının üzerinde bir faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmamızda Cronbach Alfa ölçümleri her iki boyut için .78 çıkmıştır. Sınıf değerlendirme ölçeğinde 18 madde bulunmaktadır. Ölçek; ‘Hiç Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılıyorum’ ve ‘Kesinlikle Katılıyorum’ olmak üzere 5’li likert tipidir.

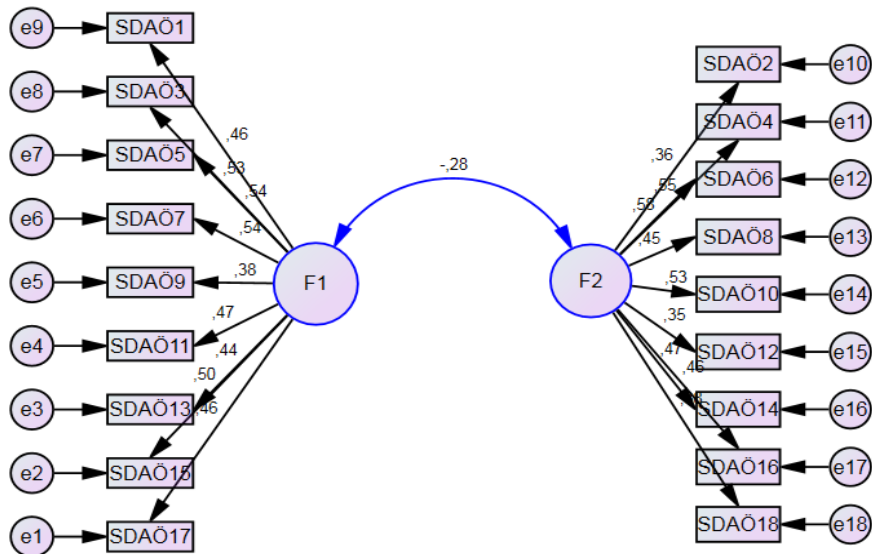
Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeğinin örneklem üzerinde çalışıp çalışmadığını teyit etmek amacıyla uyum iyiliği incelenmiştir. Sınıf değerlendirme atmosferine ait uyum iyiliği göstergeleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.Sınıf Değerlendirme Atmosferi Modeli İçin Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek Sonucu	Durum
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$\chi^2 / sd \leq 5$	3,53	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,052	Kabul Edilebilir
CFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$GFI \geq 0,90$	0,85	Vasat Uyum
GFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$AGFI \geq 0,90$	0,94	Mükemmel Uyum
AGFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$CFI \geq 0,90$	0,92	Mükemmel Uyum
IFI	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$RMR \leq 0,08$	0,85	Vasat Uyum
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,08$	0,052	Kabul Edilebilir

Modele ilişkin uyum iyiliği göstergelerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir aralık içerisinde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 473,220$, $sd = 134$, $\chi^2/sd = 3,53$, $RMSEA = .052$ ($LO = .047$, $HI = .057$), $SRMR = .052$, $GFI = .94$, $IFI = .85$). Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi göstergeleri değerlendirildikten sonra modelde bulunan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri ele alınmıştır. Yapısal modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve C.R. (t) değerlerini içeren parametre tahminleri Şekil 1’de görülmektedir.

Şekil 1.Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeğine Ait DFA Modeli



Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği DFA modeline bakıldığında ölçek maddelerinin değer aralıklarının kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'ne Ait Standartlaştırılmış Regresyon ve T Değerleri

Faktör	Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R ²	Standart Hata	t değeri	p değeri
Öğrme Odaklı Değerlendirme Atmosferi	M1	.46	0,21	0.055	19.515	0.000
	M3	.53	0,28	0.045	18.606	0.000
	M5	.54	0,29	0.051	18.458	0.000
	M7	.54	0,29	0.049	18.402	0.000
	M9	.38	0,14	0.062	20.289	0.000
	M11	.48	0,23	0.048	19.331	0.000
	M13	.44	0,19	0.059	19.749	0.000
	M15	.49	0,24	0.050	19.046	0.000
	M17	.46	0,21	0.047	19.492	0.000
Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi	M2	.36	0,13	0.061	20.357	0.000
	M4	.55	0,30	0.063	18.016	0.000
	M6	.58	0,34	0.059	17.397	0.000
	M8	.45	0,20	0.051	19.458	0.000
	M10	.52	0,27	0.063	18.408	0.000
	M12	.35	0,12	0.059	20.436	0.000
	M14	.47	0,22	0.059	19.240	0.000
	M16	.46	0,21	0.064	19.391	0.000
	M18	.38	0,14	0.059	20.182	0.000

Tablo 6’da Değerlendirme Atmosferi Ölçeği’ne ait standartlaştırılmış regresyon ve t değerleri görülmektedir. İki faktörlü ve 18 maddeli yapıyı meydana getiren maddelerin yük değerlerinin .35 ile .58 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin madde yük değerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu ve p değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Hem Tablo 5’e hem de Tablo 6’ya bakıldığında Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği’ne ait doğrulayıcı faktör analizi göstergelerinin yapı geçerliliğini ortaya koyduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDÖKÖ)

Araştırmada, Aydın, Harputlu, Güzel, Çelik, Uştuk ve Genç (2012)’in Türkçeye çevirdiği Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği’nin hem İngilizce versiyonu hem de Türkçe versiyonu 85 İngiliz Dili öğrencisine uygulanmıştır. Orijinal formundaki Cronbach's Alpha 0.77; standartlaştırılmış testlerdeki Cronbach's oranı 0.75 olarak ölçülmüştür. Diğer yandan, Türk

versiyonunda Cronbach's Alpha oranı 0.86, standartlaştırılmış testlerdeki Cronbach's oranı ise 0.85'tir. Her iki versiyonunda güvenilirlik katsayısı 0.70'den büyük olduğu için daha güvenilirlerdir; fakat Türk versiyonun daha güvenilir olduğu görülmektedir. İngiliz versiyonunda 21 madde yükü birinci faktör değişkenlerin %35.68'ini açıklarken; Türk versiyonu 23 maddelik aynı faktör yükünün %41.42'sini açıklamaktadır. Cronbach's alpha katsayısı, İngilizce versiyonu için ölçeğin birinci faktöründe 0.91 iken; Türkçe versiyonunda 0.94'tür. Faktör yüklerine bakıldığında, her iki versiyonda da eşit düzeyde geçerlidir.

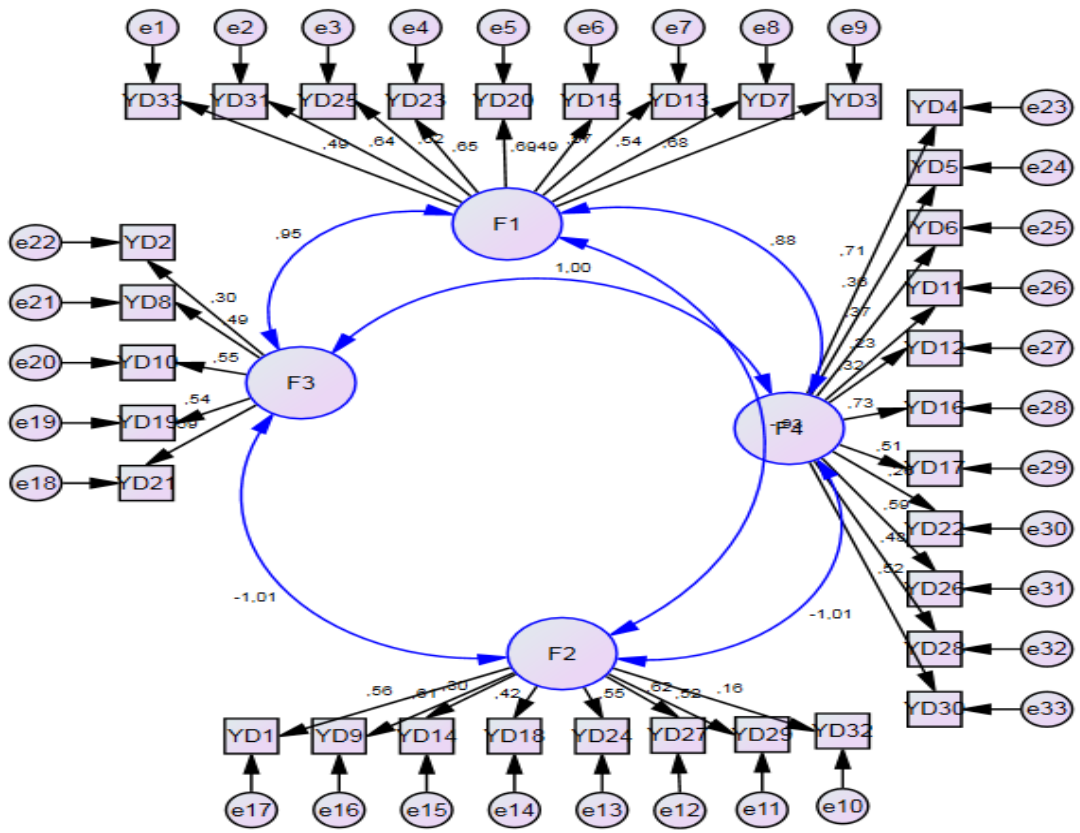
Bu çalışmada ölçeğin Cronbach's alpha katsayısı 0.90'dır. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinde 2,5,8,11,18,22,28. ve 32. maddeler olumsuz ifade içerdiğinden ters kodlanmıştır. Ölçek ve alt boyutlarından elde edilen yüksek puan yüksek kaygıyı ifade etmektedir. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin örneklem üzerinde çalışıp çalışmadığını teyit etmek amacıyla uyum iyiliği incelenmiştir. Uyum iyiliği göstergeleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Model İçin Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek Sonucu	Durum
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$\chi^2 / sd \leq 5$	3,50	Kabul Edilebilir
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,07	Kabul Edilebilir
CFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$GFI \geq 0,90$	0,89	Vasat Uyum
GFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$AGFI \geq 0,90$	0,87	Vasat Uyum
AGFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$CFI \geq 0,90$	0,85	Vasat Uyum
IFI	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$RMR \leq 0,08$	0,83	Vasat Uyum
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,08$	0,06	Kabul Edilebilir

Modele ilişkin uyum iyiliği göstergelerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir aralık içerisinde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 1714,797$, $sd = 489$, $\chi^2/sd = 3,507$, $RMSEA = .079$ ($LO = .075$, $HI = .083$), $SRMR = .063$, $GFI = .89$, $IFI = .83$). Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi göstergeleri değerlendirildikten sonra modelde bulunan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri ele alınmıştır. Yapısal modele ilişkin elde edilen standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayılarını ve C.R. (t) değerlerini içeren parametre tahminleri Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'ne Ait DFA Modeli



Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği DFA modeline bakıldığında ölçek maddelerinin değer aralıklarının kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu görülmektedir.

Tablo 8.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğine Ait Standartlaştırılmış Regresyon ve T Değerleri

Faktör	Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R ²	Standart Hata	t değeri	p değeri
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	M3	.68	0,46	.074	12,496	0.000
	M7	.54	0,29	.089	13,523	0.000
	M13	.56	0,31	.079	13,208	0.000
	M15	.48	0,23	.086	13,561	0.000
	M20	.68	0,46	.072	12,394	0.000
	M23	.65	0,42	.078	13,561	0.000
	M25	.62	0,38	.076	13,082	0.000
	M31	.63	0,40	.081	12,947	0.000
	M33	.49	0,24	.112	13,673	0.000
İletişim Endişesi	M1	.56	0,31	.098	13,456	0.000
	M9	.60	0,36	.078	13,364	0.000
	M14	.30	0,09	.107	13,546	0.000

	M18	.60	0,36	.091	13,039	0.000
	M24	.55	0,30	.074	13,412	0.000
	M27	.61	0,37	.080	13,382	0.000
	M29	.62	0,38	.084	13,680	0.000
	M32	.16	0,03	.109	14,033	0.000
Test Korkusu	M2	.30	0,09	.082	13,039	0.000
	M8	.48	0,23	.084	13,412	0.000
	M10	.55	0,30	.090	13,382	0.000
	M19	.54	0,29	.118	13,680	0.000
	M21	.59	0,35	.106	14,033	0.000
İngilizce Sınıfı Korkusu	M4	.70	0,49	.069	12,852	0.000
	M5	.36	0,13	.111	13,906	0.000
	M6	.37	0,14	.095	13,916	0.000
	M11	.23	0,05	.101	14,047	0.000
	M12	.32	0,10	.102	13,979	0.000
	M16	.73	0,53	.068	12,430	0.000
	M17	.50	0,25	.095	13,653	0.000
	M22	.26	0,07	.103	14,025	0.000
	M26	.58	0,34	.086	13,409	0.000
	M28	.47	0,22	.087	13,758	0.000
	M30	.51	0,26	.085	13,633	0.000

Tablo 8’de Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ölçeğine ait standartlaştırılmış regresyon ve t değerleri görülmektedir. Dört faktörlü ve 33 maddeli yapıyı meydana getiren maddelerin yük değerlerinin .16 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin madde yük değerinin (11, 22 ve 32 no’lu maddeler hariç) kabul edilebilir aralıkta olduğu ve p değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell,2001). Hem Tablo 7 hem de Tablo 8’e bakıldığında Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi göstergelerinin yapı geçerliliğini ortaya koyduğu görülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Ölçeklerin Türkçe’ye uyarlamasını yapan araştırmacılardan (Ek-3,Ek-4) izin alındıktan sonra Düzce Üniversitesi Etik Kurul onayı için başvurulmuş ve alınan onayın (EK 2) ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin ile (Ek 1) ve 2018- 2019 öğretim yılında araştırmanın çalışma evrenine giren tüm liselerden araştırmacı tarafından 10.05.2019-17.05.2019 tarihleri arasında veriler bizzat toplanmıştır. 1000 ölçek dağıtılmış, 951 ölçek toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın bulguları elde edilmeden ve hangi tür (parametrik ya da non-parametrik) testlerin yapılacağına karar vermeden önce araştırmanın bağımlı

değişkeninin (Yabancı dil öğrenme kaygısı) normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik varsayımlarında $n>50$ ise Kolmogrov Smirnov testinin $p>0,05$ olması halinde dağılımın normal olduğu varsayılır ve parametrik testler uygulanır. Aynı şekilde basıklık ve çarpıklık (skewness ve kurtosis) değerlerinin kendi hata katsayılarına bölümlerinden elde edilen değerlerin $\pm 1,96$ aralığının içinde olması halinde de parametrik testlerden devam edilir. Buna göre bağımlı değişkene ilişkin normallik dağılım göstergeleri Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Araştırmanın Bağımlı Değişkenine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Normalik Testleri								
Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Çarpıklık -Std.Hata	Basıklık- Std.Hata
	İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	p		
Yabancı dil kaygısı	,041	932	0,103	0,995	932	,142	0,169 0,087	0,080 0,160
SDAÖ	,069	932	0,100	0,985	932	0,00	0,409 0,080	0,691 0,160
a. Lilliefors Significance Correction								

Tablo 9’da görüldüğü gibi bağımlı değişkenin Kolmogrov-Smirnov testi p değeri 0,05’ten büyüktür. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hata katsayısına bölümünden elde edilen değerler (bağımlı değişken: çarpıklık için $0,169 / 0,087 = 1,94$; basıklık için $0,080 / 0,160 = 0,5$) $\pm 1,96$ aralığının içindedir. Bu durumda dağılım normaldir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlere ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma; cinsiyete göre anlamlı farklılaşmayı incelemek için bağımsız gruplar t testi; okul türü, sınıf seviyesi, İngilizce son dönem akademik başarı puanı ve genel akademik başarı puanına göre anlamlı farklılaşmayı incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını belirlemede post hoc testlerin Tukey testinden faydalanılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler (tek grup t-test, ilişkili örneklemeler için t-testi, ilişkisiz örneklemeler için t-test, vb.) için etki büyüklüğü hesaplanmasında kullanılan Cohen’s d formülü (Cohen, 1988) kullanılmış; bu işlem ile elde edilen etki büyüklükleri (d değeri): .20- küçük; .50- orta; .80 ise büyük etki büyüklüğü (Cohen, 1988) olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma alt problemleri bağlamında araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeyi	932	3,25	1,14
Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeyi	932	2,94	1,20

Tablo 10’a göre öğrencilerin öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 3,25$; SS= 1,14; performans odaklı değerlendirme atmosferi aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 2,94$; SS= 1,20’dir. Araştırmada 5’li Likert ölçeği kullanıldığında 1,00-1,80 arası değerler “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arası değerler “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arası değerler “Kararsızım”, 3,41-4,20 arası değerler “Katılıyorum”, 4,21-5,00 arası değerler “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Bu değer aralıklarına göre öğrencilerin “Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi Algısı ve Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi algısı “Kararsızım” düzeyindedir.

4.2. Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce dersindeki öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim görülen okula, İngilizce dersi son dönem akademik başarısına, son dönem genel akademik başarı puanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, bu farkı gösterir bulgular Tablo 11-Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 11’de öğrenme ve performans odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren T-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenme Odaklı	Kadın	530	29,48	5,81	930	1,205	.22
Değerlendirme Atmosferi	Erkek	402	29,02	5,64			
Performans Odaklı	Kadın	530	23,17	5,08	930	1,995	.04
Değerlendirme Atmosferi	Erkek	402	23,87	5,71			

Tablo 11’e göre öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algıları ($\bar{X}_{\text{erkek}}=29,02$; $\bar{X}_{\text{kadın}}=29,48$) arasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık [$t(930) = 1,205$, $p > .05$] görülmemektedir. Öğrencilerin performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algılarında ise ($\bar{X}_{\text{kadın}}=23,87$; $\bar{X}_{\text{erkek}}=23,17$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık [$t(930) = 1,995$; $p < .05$] vardır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde anlamlı farkın kadın öğrenciler lehine gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf atmosferini daha az performans odaklı algıladıkları söylenebilir. Anlamlı farklılık bulunan bu alt boyutta etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen’s d formülü kullanılmıştır. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,74) görülmektedir.

Tablo 12’de öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrenme Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi	Dokuzuncu Sınıf	492	30,21	5,51	1039,14	3 928 931	346,38	10,846	0,00	1>2 1>3
	Onuncu Sınıf	164	28,63	5,65						
	On Birinci Sınıf	229	27,74	6,01						
	On İkinci Sınıf	47	29,26	5,11						
	Toplam	932	29,28	5,74						

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyeleri ile sınıf değerlendirme atmosferinin alt boyutlarından olan öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 928) = 10,486; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey’e göre dokuzuncu sınıflar ile onuncu sınıflar arasında görülen fark dokuzuncu sınıf öğrencileri lehinedir. Dokuzuncu sınıflar ile on birinci sınıflar arasında görülen istatistiksel olarak anlamlı fark yine dokuzuncu sınıflar lehinedir. Dokuzuncu sınıfların sınıf değerlendirme atmosferini daha öğrenme odaklı algıladıkları söylenebilir. Anlamlı farklara ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre düşük düzeyde bir etkinin olduğu ($d: 0,28; 0,42$) söylenebilir.

Tablo 13’te performans odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıflar	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi	9. sınıf	492	22,69	5,46	931,702	3	310,56	11,109	0,00	1<3
	10. sınıf	164	23,73	5,21						1<4
	11. sınıf	229	24,34	5,00						2<4
	12. sınıf	47	26,55	4,94						3<4
	Toplam	932	23,47	5,37						

Tablo 13'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile performans odaklı değerlendirme atmosferi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 928) = 11,109; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre dokuzuncu sınıflar ile on birinci sınıflar ve dokuzuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve anlamlı fark sırasıyla on bir ve on ikinci sınıf öğrencileri lehinedir. Bununla birlikte onuncu sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında on ikinci sınıflar lehine; on birinci sınıflar ile on ikinci sınıflar arasında anlamlı fark ikinci sınıflar lehine anlamlı fark vardır. Buna göre onbirinci sınıfların dokuzuncu sınıflara göre; onikinci sınıfların dokuzuncu, onuncu ve onbirinci sınıflara göre sınıf atmosferini daha performans odaklı algıladıkları söylenebilir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre sırasıyla bu etki büyüklükleri d: 0,19 düşük düzeyde; 0,44 düşük düzeyde; 0,74 orta düzeyde ve 0,55 orta düzeydedir.

Tablo 14'te öğrenme ve performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algıları ile öğrencilerin okul türleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Okul Türleri Yönünden Farkını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Okul	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Fark Tukey
Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi	And. Li.	448	29,54	5,72	323,345	3	310,56	11,109	0,02	3<4
	Fen Li.	38	29,63	5,51		926				
	Mes. Li.	419	28,80	5,81		929				
	GSL-SP	26	32,04	3,87						
	Toplam	932	29,28	5,74						
	And. Li.	448	23,10	5,66	223,475	3	74,492	2,594	.051	-
Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi	Fen Li.	38	22,34	6,14		926				
	Mes. Li.	419	23,99	4,98		929				
	GSL-SP	26	23,16	4,41						
	Toplam	932	23,47	5,37						

Tablo 14'e göre öğrencilerin gittikleri okul türleri ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 926) = 11,109; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre meslek lisesine giden öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesine giden öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve anlamlı fark Güzel Sanatlar Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Buna göre, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine göre sınıf değerlendirme atmosferini daha öğrenme odaklı algıladıkları söylenebilir. Performans odaklı değerlendirme atmosferi ile öğrencilerin gittikleri okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(3, 926) = 2,594; p > .05$]. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre düşük düzeyde bir etkinin olduğu (0,29) görülmektedir.

Tablo 15'te öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin İngilizce başarıları düzeyi arasındaki istatistiksel farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrenme Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin İngilizce Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi*	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Fark Tukey
Öğrenme Odaklı	Düşük	86	27,98	5,19	189,095	2	94,548	2,881	0,05	1<3
	Orta	382	29,20	6,02		929				
Değerlendirme Atmosferi	Yüksek	464	29,58	5,56		931				
	Toplam	932	29,28	5,74						

*0-45 puan: düşük; 46-69: Orta; 71-100: Yüksek

Tablo 15'e göre öğrencilerin İngilizce dersi başarı seviyeleri ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(2, 929) = 2,881; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre fark, İngilizce dersi başarısı düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasında başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehinedir. Buna göre İngilizce dersinde yüksek başarı gösteren öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferini daha öğrenme odaklı algıladıkları söylenebilir. Etki büyüklüğü hesaplamasına göre bu fark düşük düzeyde bir etki (0,29) yaratmaktadır.

Tablo 16'da performans odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin İngilizce başarısı düzeyi arasındaki istatistiksel farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin İngilizce Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren ile Sınıf Değerlendirme Atmosferinin İlk Alt Boyutu Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi*	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Fark Tukey
Performans Odaklı	Düşük	86	24,80	5,81	536,515	2	268,25	9,461	0,00	1>3 2>3
	Orta	382	24,07	5,08		929				
Değerlendirme Atmosferi	Yüksek	464	22,74	5,42		931				
	Toplam	932	23,47	5,37						

*0-45 puan: düşük; 46-69: Orta; 71-100: Yüksek

Tablo 16'ya göre öğrencilerin İngilizce dersi başarı seviyesiyle performans odaklı değerlendirme atmosferi algısı arasında anlamlı fark bulunmaktadır [$F(2, 929) = 9,461; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e

göre İngilizce dersi başarısı düşük olanlar başarısı yüksek olanlara; İngilizce ders başarısı orta düzeyde olanlar yüksek başarılı olanlara göre daha performans odaklıdır. Anlamlı farka ilişkin etki büyüklüğü hesaplamasına göre bu fark düşük düzeyde bir etkiye ($d: 0,36, 0,28$) neden olmaktadır.

Tablo 17’de öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin genel akademik başarı düzeyi arasındaki istatistiksel farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrenme Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi*	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>
Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi	Düşük	36	29,55	6,85	100,363	2 929 931	50,181	1,525	0,28
	Orta	362	28,86	5,64					
	Yüksek	534	29,54	5,72					
	Toplam	932	29,28	5,74					

*0-45 puan: düşük; 46-69: Orta; 71-100: Yüksek

Tablo 17’ye göre öğrencilerin genel akademik başarı seviyeleri ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [$F(2, 929) = 1,525; p > .05$]. Buna göre öğrencilerin genel akademik başarılarının öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algısını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 18’de performans odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutu ile öğrencilerin genel akademik başarısı düzeyi arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır

Tablo 18. Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algısının Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Düzeyi Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi*	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	P	Tukey
Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi	Düşük	36	25,66	5,81	386,513	2 929 931	193,25	6,777	0,00	1>3 2>3
	Orta	362	23,97	4,89						
	Yüksek	534	22,99	5,59						
	Toplam	932	23,47	5,37						

*0-45 puan: düşük; 46-69: Orta; 71-100: Yüksek

Tablo 18'e göre öğrencilerin genel akademik başarı seviyeleri ile performans odaklı değerlendirme atmosferi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2, 929) = 6,777; p < .05$]. Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre fark, genel akademik başarısı düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasında ve düşük akademik başarı kategorisindeki öğrenciler lehinedir. Benzer şekilde, akademik başarısı orta düzeyde olan öğrenciler ile yüksek düzeyde olan öğrenciler arasında ve akademik başarısı orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Buna göre akademik başarısı düşük ve orta düzeydeki öğrencilerin yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre daha yüksek performans odaklı değerlendirme algılarına sahip oldukları söylenebilir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre bu farklar düşük düzeyde bir etkiye (0,46; 0,18) neden olmaktadır.

4.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel veriler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	932	2,86	.82
İletişim Endişesi	932	2,88	.57
Test Korkusu	932	2,89	.80
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı	932	2,94	.55
Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Genel Toplamı	932	2,90	.56

Tablo 19’da öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 2,86; SS= 0,82; iletişim endişesi alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 2,88; SS= 0,57; test korkusu alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ =2,89; SS= 0,80 olarak hesaplanmıştır. Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ =2,94; SS= 0,55 olarak hesap edilmiştir. 5’li Likert ölçeği kullanıldığında 1,00-1,80 arası değerler “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 arası değerler “Katılmıyorum”, 2,61-3,40 arası değerler “Kararsızım”, 3,41-4,20 arası değerler “Katılıyorum”, 4,21-5,00 arası değerler “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Bu değer aralıklarına göre öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin tüm alt boyutlarda ‘Kararsızım’ düzeyindedir. Yabancı Dil Öğrenme Ölçeğinin Genel Ortalama değeri $\bar{X}$ =2,90; SS= 0,56 olarak hesap edilmiştir. Farklı bir anlatımla öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri orta seviyede kararsızım düzeyindedir.

4.4. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 20’de yabancı dil öğrenme kaygısı ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cin siye t</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Etki büyüklüğü</i>
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı (Genel)	Kadın	530	97,41	19,34	930	3,287	.01	.21
	Erkek	402	93,38	17,83				
Olumsuz değerlendirilme korkusu	Kadın	530	26,10	7,43	930	1,524	.13	-
	Erkek	402	25,35	7,31				

İletişim Endişesi	Kadın	530	23,58	4,65	930	4,275	.00	.28
	Erkek	402	22,29	4,40				
Test Korkusu	Kadın	530	14,67	4,03	930	1,656	.10	-
	Erkek	402	14,23	3,93				
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı	Kadın	530	33,07	6,27	930	3,784	.00	.25
	Erkek	402	31,54	5,56				

Tablo 20’de yabancı dil öğrenme kaygısının öğrencilerin cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının ilk alt boyutu olan olumsuz değerlendirilme korkusu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(930) = 1,524, p > .05$]. Yabancı dil öğrenme kaygısının ikinci alt boyutu olan iletişim endişesi ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(930) = 4,275, p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zaman erkek ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 23,58$) öğrencilerin kadın öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 22,29$) iletişim endişesi düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Farklı bir anlatımla erkek öğrenciler iletişim korkusunu daha çok yaşamaktadırlar. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen’s d katsayısına (0,28) göre düşük düzeyde bir etki söz konusudur.

Yabancı dil öğrenme kaygısının üçüncü alt boyutu olan test kaygısı ile öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(930) = 1,656; p > .05$]. Yabancı dil öğrenme kaygısının dördüncü alt boyutu olan Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı ile öğrencilerin cinsiyetleri

yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(930) = 3,784, p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zaman erkek ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 31,54$) öğrencilerin kadın öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 33,07$) Yabancı Dil Sınıfı kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Farklı bir anlatımla kadın öğrenciler İngilizce sınıfı endişesini daha çok yaşamaktadırlar. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen’s d katsayısına (0,25) göre düşük düzeyde bir etki söz konusudur.

Yabancı dil öğrenme kaygısının genel toplam puanı öğrencilerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(930) 3,287, p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında zaman erkek ($\bar{X}_{\text{erkek}}=93,38$) öğrencilerin kadın öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{kadın}}=97,41$) yabancı dil kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Farklı bir anlatımla kadın öğrenciler yabancı dil öğrenmede daha kaygılıdır. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen's d katsayısına (0,21) göre düşük düzeyde bir etki söz konusudur.

Tablo 21. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Düzeyleri

		Kaygı Düzeyi	n	(Sınıf İçinde) %	Genel Toplam içinde (%)
Dokuzuncu Sınıf		Düşük Düzey	3	0,61	0,32
		Orta Düzey	364	73,98	39,06
		Yüksek Düzey	125	25,41	13,42
Onuncu Sınıf	Kaygı Düzeyi	n	(Sınıf İçinde) %	Genel Toplam içinde (%)	
	Orta Düzey	119	72,56	12,77	
	Yüksek Düzey	45	27,44	4,83	
On Birinci Sınıf	Kaygı Düzeyi	n	(Sınıf İçinde) %	Genel Toplam içinde (%)	
	Düşük Düzey	1	0,44	0,11	
	Orta Düzey	168	73,36	18,03	
	Yüksek Düzey	60	26,20	6,44	
On İkinci Sınıf	Kaygı Düzeyi	n	(Sınıf İçinde) %	Genel Toplam içinde (%)	
	Orta Düzey	20	42,55	2,15	
	Yüksek Düzey	27	57,46	2,90	
Genel Toplam	Kaygı Düzeyi	n	(Sınıf İçinde) %	Genel Toplam içinde (%)	
	Düşük Düzey	4	0,43	0,43	
	Orta Düzey	671	72,00	72,00	
	Yüksek Düzey	257	27,57	27,57	

Tablo 21'e bakıldığında sınıf düzeylerine göre toplam yabancı dil kaygı düzeylerinin dağılımı görülmektedir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (n=364; %73,98) orta düzeyde ve yüksek düzeyde (n=125; %25,41); az bir sayıdaki öğrencinin (n=3; %0,61) düşük yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Onuncu sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (n=119; %72,56) orta düzeyde ve geriye kalanların yüksek düzeyde (n=45; %27,44) yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. On birinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (n=168; %73,36) orta düzeyde ve yüksek düzeyde (n=60; %26,20); az sayıdaki öğrencinin (n=1; %0,44) düşük yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. On ikinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (n=27; %57,46) yüksek düzeyde ve geriye kalanların orta düzeyde (n=20; %42,55) yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 21'de yabancı dil öğrenme kaygısı ile öğrencilerin gittikleri okul türleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22. Öğrencilerin Gittikleri Okul Türleri ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Arasındaki Farkı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Fark Tukey
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Anadolu L.	447	25,11	7,68	1872,52	3 928 931	624,175	11,830	.00	3>1 3>2 3>4
	Fen L.	38	22,03	7,44						
	Meslek L.	420	27,08	6,61						
	GSL-SP. L.	26	21,64	9,53						
	Toplam	932	25,78	7,39						
İletişim Endişesi	Anadolu L.	447	22,97	5,03	321,691	3 928 931	107,230	5,149	.00	3>1
	Fen L.	38	21,24	4,56						
	Meslek L.	420	23,39	4,02						
	GSL-SP. L.	26	20,64	4,31						
	Toplam	932	23,03	4,59						
Test Korkusu	Anadolu L.	447	14,53	4,48	519,449	3 928 931	173,150	11,193	.01	3>1
	Fen L.	38	11,32	3,39						
	Meslek L.	420	14,84	3,22						
	GSL-	26	12,64	5,03						

	SP. L.									
	Toplam	932	14,48	4,00						
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı	Anadolu L.	447	32,49	6,63						
	Fen L.	38	28,97	6,88	14355,34	3 928 931	332,841	9,038	.00	3>1 3>2
	Meslek L.	420	32,91	5,22						
	GSL-SP. L.	26	28,20	7,40						
	Toplam	932	32,42	6,15						
Yabancı Dil Kaygısı (Genel Toplam)	Anadolu L.	447	95,05	21,04						
	Fen L.	38	83,55	20,53	12355,79	3 928 931	4118,597	12,057	.00	3>1 3>2 3>4
	Meslek L.	420	98,19	14,63						
	GSL-SP. L.	26	83,12	23,84						
	Toplam	932	95,68	18,81						

Tablo 22'ye göre öğrencilerin okul türleri ile öğrenme odaklı olumsuz değerlendirilme korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(3, 928) = 11,830$; $p < .05$]. Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre Anadolu Liselerine, Fen lisesine ve Güzel Sanatlar-Spor Lisesine giden öğrencilerle meslek liselerine giden öğrenciler arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı farklılık meslek lisesine giden öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla meslek lisesine giden öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu daha yüksektir. Anadolu Liselerine giden öğrencilerle meslek liselerine giden öğrenciler arasında iletişim endişesi alt boyutunda anlamlı fark vardır [$F(3, 928) = 5,149$; $p < .05$]. Anlamlı farklılık meslek lisesine giden öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla meslek lisesine giden öğrencilerin iletişim endişesi daha yüksektir. Anadolu Liselerine giden öğrencilerle meslek liselerine giden öğrenciler arasında test korkusu alt boyutunda anlamlı fark vardır [$F(3, 928) = 11,193$; $p < .05$]. Anlamlı farklılık meslek lisesine giden öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla meslek lisesine giden öğrencilerin test korkusu daha yüksektir. Anadolu liselerine ve Fen lisesine giden öğrencilerle meslek liselerine giden öğrenciler arasında yabancı dil sınıfı kaygısı alt boyutunda anlamlı fark vardır [$F(3, 928) = 9,038$; $p < .05$]. Anlamlı farklılık meslek lisesine giden öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla meslek lisesine giden öğrencilerin yabancı dil sınıfı kaygısı daha yüksektir.

Tablo 22'ye göre öğrencilerin okul türleri ile öğrenme yabancı dil öğrenme kaygısı toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(3, 928) = 12,057$; $p < .05$]. Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre Anadolu Liselerine, Fen lisesine ve Güzel Sanatlar-Spor lisesine giden öğrencilerle meslek liselerine giden öğrenciler arasında anlamlı fark vardır. Anlamlı farklılık meslek lisesine giden öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla meslek lisesine giden öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,74; 0,58) görülmektedir.

Tablo 23'te yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil başarı düzey aralığına göre istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarının Yabancı Dil Başarı Düzey Aralığına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p	Tukey
Olumsuz Değerlendirilmeye Korkusu	Düşük	86	28,81	6,03	4218,78	2	2109,39	42,038	.00	1>3
	Orta	38	27,66	6,51		92				2>3
	Yüksek	46	23,67	7,69		93				
	Toplam	93	25,78	7,39		1				
İletişim Endişesi	Düşük	86	24,78	3,65	1319,66	2	659,83	33,446	.00	1>3
	Orta	38	24,07	4,28		92				2>3
	Yüksek	46	21,85	4,70		93				
	Toplam	93	23,03	4,59		1				
Test Korkusu	Düşük	86	16,40	3,21	1616,21	2	808,10	56,622	.00	1>3
	Orta	38	15,64	3,44		92				2>3
	Yüksek	46	13,18	4,13		93				
	Toplam	93	14,48	4,00		1				
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı	Düşük	86	35,27	5,26	2859,35	2	1429,67	41,100	.00	1>3
	Orta	38	33,86	5,47		92				2>3
	Yüksek	46	30,70	6,33		93				
	Toplam	93								

	Topla m	93 2	32,42 6	6,15 6	1					
Toplam Puan	Düşük	86	105,2 6	13,6 6	2	19139,7 5	61,08 8	.0 0	1>3	
	Orta	38 2	101,2 3	15,4 0	38279,5 0	92 9			2>3	
	Yükse k	46 4	89,34 8	19,9 8	93 1					
	Topla m	93 2	95,68 1	18,8 1						

Tablo 23'e göre öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının ilk alt boyutu olan olumsuz değerlendirilme korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 420,038$; $p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre İngilizce başarısı düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık İngilizce başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla İngilizce başarısı düşük ve orta olanların olumsuz değerlendirilme korkusu anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre sırasıyla yüksek ve orta düzeyde bir etkinin olduğu (1,05; 0,58) görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının ikinci alt boyutu olan iletişim endişesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 33,446$; $p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre İngilizce başarısı düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık İngilizce başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla İngilizce başarısı düşük ve orta olanların iletişim endişesi anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre sırasıyla yüksek ve orta düzeyde bir etkinin olduğu (1,04; 0,79) görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının üçüncü alt boyutu olan test korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 56,622$; $p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden

Tukey'e göre İngilizce başarıları düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık İngilizce başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla İngilizce başarıları düşük ve orta olanların test korkusu anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre yüksek düzeyde bir etkinin olduğu (1,23; 0,91) görülmektedir

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının dördüncü alt boyutu olan Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 41,100; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre İngilizce başarıları düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık İngilizce başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla İngilizce başarıları düşük ve orta olanların Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre düşük sırasıyla yüksek ve orta düzey bir etkinin olduğu (1,11; 0,75) görülmektedir

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 61,088; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre İngilizce başarıları düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık İngilizce başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla İngilizce başarıları düşük ve orta olanların yabancı dil kaygısı anlamlı şekilde daha yüksektir.

Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre yüksek düzeyde bir etkinin olduğu (1,62; 1,14) görülmektedir.

Tablo 24'te yabancı dil öğrenme kaygısı ile öğrencilerin akademik genel başarı düzeyleri arasındaki istatistiksel farkı gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarının Genel Başarı Düzey Aralığına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Başarı Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	<i>p</i>	Tukey
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Düşük	36	27,75	7,65	1535,79	2	767,89	14,470	.00	1>3 2>3
	Orta	362	27,21	6,66		929				
	Yüksek	534	24,67	7,65		931				
	Toplam	932	25,78	7,39						
İletişim Endişesi	Düşük	36	24,89	3,36	440,53	2	220,27	10,654	.03	1>3
	Orta	362	23,67	4,14		929				
	Yüksek	534	22,47	4,87		931				
	Toplam	932	23,03	4,59						
Test Korkusu	Düşük	36	15,92	3,86	715,63	2	357,81	23,477	.00	1>3 2>3
	Orta	362	15,45	3,48		929				
	Yüksek	534	13,73	4,17		931				
	Toplam	932	14,49	4,00						
Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı	Düşük	36	35,89	5,31	1035,12	2	517,56	14,084	.00	1>3 2>3
	Orta	362	33,26	5,54		929				
	Yüksek	534	31,61	6,44		931				
	Toplam	932	32,42	6,15						
Toplam Puan	Düşük	36	104,44	15,73	13900,57	2	6950,28	20,469	.00	1>3 2>3
	Orta	362	99,59	15,67		929				
	Yüksek	534	92,44	20,23		931				
	Toplam	932	95,68	18,81						

Tablo 24'e göre öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının ilk alt boyutu olan olumsuz değerlendirilme korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 14,470; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre akademik başarısı düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık akademik başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla akademik başarısı düşük ve orta olanların olumsuz değerlendirilme korkusu anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,55; 0,50) görülmektedir

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının ikinci alt boyutu olan iletişim endişesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 10,654; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre akademik başarısı düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık akademik başarısı düşük olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla akademik başarısı düşük olan öğrencilerin iletişim

endişesi anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre yüksek düzeyde bir etkinin olduğu (0,82) görülmektedir.

Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının üçüncü alt boyutu olan test korkusu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 23,477; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre genel akademik başarıları düşük ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık İngilizce başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla akademik başarıları düşük ve orta olanların test korkusu anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre orta düzeyde bir etkinin olduğu (0,77; 0,63) görülmektedir.

Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının dördüncü alt boyutu olan Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 14,084; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post hoc testlerinden Tukey'e göre genel akademik başarıları düşük ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılık İngilizce başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla akademik başarıları düşük ve orta olanların yabancı dil sınıfı kaygısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre sırasıyla yüksek ve düşük düzeyde bir etkinin olduğu (1,02;0,28) görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygısının toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2,929) = 20,469; p < .05$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre genel akademik başarıları düşük düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar ve orta düzeyde olanlar ile yüksek düzeyde olanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Farklılık genel akademik başarıları düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler lehinedir. Farklı anlatımla genel akademik başarıları düşük ve orta olanların yabancı dil kaygısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Anlamlı farka ilişkin yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre sırasıyla yüksek düzeyde (0,93) orta düzeyde bir etkinin (0,55) olduğu görülmektedir

4.5. Öğrencilerin Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algılarının Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 25'te yabancı dil öğrenme kaygısı ile öğrencilerin İngilizce başarı puanı arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25. İngilizce Başarı Puanı ve Genel Akademik Başarı ile Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

	1	2	3
Değişkenler			
1.İngilizce Başarı Puanı	1	0,74**	-0,39**
2.Genel Akademik Başarı		1	-0,214**
3.Yabancı Dil Kaygısı			1
$n=932$, * $p<.05$, ** $p<.01$			

Tablo 25'te öğrencilerin İngilizce başarı puanları ve akademik genel başarı puanları ile yabancı dil kaygısı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile genel akademik başarı arasında anlamlı, [$r= 0,74$; $p<0,01$] pozitif yönlü, güçlü bir ilişki görülmektedir., Öğrencilerin yabancı dil puanları arttıkça genel not ortalamasının da arttığı söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce başarı puanı ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı, orta düzeye yakın [$r= -0,39$; $p<0,01$] negatif yönlü bir ilişki vardır. İngilizce başarı puanı arttıkça yabancı dil öğrenme kaygısının düştüğü söylenebilir. Öğrencilerin genel akademik başarı puanı ile yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı, düşük düzeyde [$r= -0,21$; $p<0,01$], negatif yönlü bir ilişki olduğu; genel akademik başarı puanı arttıkça yabancı dil öğrenme kaygısının düştüğü söylenebilir.

Tablo 25'te sınıf değerlendirme atmosferi alt boyularının yabancı dil öğrenme kaygısını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Alt Boyutlarının Yabancı Dil Kaygısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	74,427	4,444	-	16,298	0,000	-	-
Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi	0,025	0,106	0,008	0,241	0,810	0,161	0,008
Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi	0,957	0,113	0,273	8,503	0,000	0,394	0,269
R = 0,27	R ² = 0,074		F (2,926) = 36,776			p = 0,000	

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon incelendiğinde öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında düşük düzeyde ($r=0,16$) anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer alt boyut kontrol altında tutulduğunda ise bu ilişki (0,008) seviyesinde gerçekleşmektedir. Performans odaklı değerlendirme atmosferi ile yabancı dil kaygısı arasında ise orta düzeyde ($r=0,39$) bir ilişki vardır. Diğer alt boyut kontrol altında tutulduğunda ise bu ilişki (0,26) seviyesinde gerçekleşmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ve performans odaklı değerlendirme atmosferi ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusudur, $r=0,27$; $r^2= 0,074$; $p<0,1$. Her iki alt boyut, yabancı dil öğrenme kaygısını yaklaşık %7,4 civarında açıklamaktadır. Standardize edilmiş β katsayılarına göre yabancı dil kaygısı üzerindeki göreceli önem sırası performans odaklı değerlendirme atmosferi ve öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi şeklindedir. T değerlerine ve p değerlerine bakıldığında zaman sadece hem performans odaklı değerlendirme algısı alt boyutuunhem de öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algısının da yabancı dil öğrenme kaygısının anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

5.BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulara ve alanyazınla tartışmaya dayalı ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmada alt problemlerle ilgili tartışma ve sonuçlar şöyledir:

5.1.1. Öğrencilerin Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algı Düzeyleri

Lise öğrencilerinin performans odaklı ve öğrenme odaklı algı düzeyleri ‘Kararsızım’ düzeyindedir. Lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algısının öğrenme ya da performans odaklı olma konusunda arada kaldığı değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferi algı düzeylerinin öğrenme odaklı ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere iki düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi, öğrencilere çeşitli değerlendirme aktiviteleri sunan ve onlara bilgilendirici dönütler sağlayan değerlendirme atmosferidir. Performans odaklı değerlendirme atmosferi ise öğrencilerin öğrenmelerinden çok not odaklı olan ve ulaşılması zor kriterlere sahip olan değerlendirme aktivitelerini içermektedir (Alkharusi,2011; İlhan,2015; İlhan,2017).

Alanyazında lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının bu iki düzey üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Cheng, Wu ve Liu (2015) üniversite öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algı düzeylerine yönelik yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öğrenme odaklı değerlendirme aktivitelerine yönelik maddelerde daha kararlı oldukları görülmektedir. ‘Öğrenmede sorumluluk alma’ maddesi en yüksek ortalamaya sahip maddedir.

5.1.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları

Cinsiyete Göre Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları

Cinsiyetin sadece performans odaklı değerlendirme atmosferi algısı üzerinde kadınlar lehine etkisi bulunmaktadır. Erkekler kadınlara göre orta etki büyüklüğündeki bir farkla daha performans odaklıdır.

Bazı araştırmalarda, cinsiyetin sınıf değerlendirme atmosferi üzerinde etkisi olduğu (Alkharusi,2011; Buldur,2014; Cox- Moses, M.Ed,2017) bazı araştırmalarda ise etkisinin olmadığı (Alkharusi,2013; Koul,2012) ortaya konmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları Alkharusi (2011), Alkharusi (2015), Alkharusi, Alnabhani, Aldhafri ve Alkalbani (2014) ve Buldur (2014)' un araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre; kadın öğrencilerle karşılaştırıldığında; erkek öğrenciler sınıf değerlendirme atmosferini daha fazla performans odaklı algılamaktadırlar (Alkharusi,2011; Alkharusi,2015; Buldur,2014; Alkharusi, Saif ve Aldhafri,2013, Cox – Moses ve M.Ed,2017). Cox – Moses ve M.Ed (2017)'in yaptığı araştırmada, erkek öğrenciler öğrenme ortamında başarılı olmak için 'rekabet' in; kadın öğrenciler ise 'iddialı' olmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Araştırma sonuçlarının çoğunluğu kadınların daha az performans odaklı olduğunu göstermekle birlikte, cinsiyetin değerlendirme atmosferi üzerinde etkisi olmadığını da ortaya koyan çalışmalar görüldüğünden, cinsiyetin bu konuda farklı sonuçlar üretebileceği anlaşılmaktadır.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları

Düşük etki büyüklüğündeki farkla 9. sınıflar 10. ve 11. sınıflara göre daha öğrenme odaklı bir sınıf değerlendirme atmosferine sahiptir. 11 sınıflar 9. ve 10. sınıflara; 12. sınıflar 9.,10. ve 11. sınıflara göre daha performans odaklı değerlendirme atmosferi algısına sahip olmaktadır. Bu farklar düşük, düşük, orta ve orta etki büyüklüğündedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin performans odaklı değerlendirme atmosferi algısı artmakta, diğer deyişle liselerdeki İngilizce

eğitiminde öğrencilerin performans odaklı değerlendirme atmosferi algıları 12. sınıfta en yüksek düzeye ulaşmaktadır.

Araştırmanın öncü çalışmalardan olması nedeniyle bu konuda doğrudan bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak, Şahin ve Özbay (1999)'ın üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferi algılarını ölçtüğü araştırmasında, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine göre öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik olarak algıladıkları; Sarı (2012)'nın lise öğrencilerine yönelik empatik sınıf değerlendirme atmosferi araştırmasında ise sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin, öğretmenlerin yaklaşımlarını daha az empatik buldukları; ; ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise (Sarı ve Özgök,2014) öğrencilerin sınıf düzeyi ve empatik sınıf değerlendirme atmosferi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu dolaylı sonuçlar arasında da tümüyle farklılık olduğu, daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Okul Türüne Göre ve Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları

Araştırmaya göre, sınıf değerlendirme atmosferinin ilk alt boyutu olan öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi alt boyutunda Meslek Lisesine devam eden öğrenciler ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesine devam eden öğrenciler arasında anlamlı fark vardır. Fark, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesine giden öğrenciler lehinedir. Sınıf değerlendirme atmosferinin ikinci alt boyutu olan performans odaklı değerlendirme atmosferi ile öğrencilerin okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi alt boyutunda Anadolu Lisesine ve Meslek Lisesine giden ve Anadolu Lisesine ve Meslek Lisesine giden öğrenciler arasında anlamlı fark vardır. Fark, Meslek Lisesine giden öğrenciler lehinedir.

Araştırma sonuçlarına bakarak, Meslek Lisesi öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferini daha performans odaklı olarak algılamak; Meslek Lisesi ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencileri arasında yapılan Kruskal- Wallis testi sonucunda ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik öğrenme odaklı bir algı sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cheng, Wu ve Liu (2015)'in de araştırmasında belirttiği üzere, bu algıların altında yatan nedenleri açıklamak için liselerin değerlendirme içeriklerine ek olarak daha kapsamlı toplumsal içeriğe bakılması gerekmektedir. Bu araştırma, Batı Karadeniz'deki merkez liselerin sınıf değerlendirme atmosferini açıklamaya yönelik başlangıç girişimidir.

İngilizce Başarısına Göre Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları

İngilizce dersinde yüksek başarı gösteren öğrenciler düşük başarı gösteren öğrencilere göre düşük etki büyüklüğündeki farkla sınıf değerlendirme atmosferini daha öğrenme odaklı algılamakta; yüksek başarı gösterenler orta ve düşük başarı gösterenlere göre sınıf değerlendirme atmosferini düşük etki büyüklüğündeki farkla daha az performans odaklı bulmaktadır.

Bazı araştırmalar (Alkarusi,2009, Alkharusi 2016; Brookhart, 1997; Hafizoğlu ve Yerdelen 2017) sınıf değerlendirme atmosferinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Alkharusi (2016) cinsiyet ve motive öğrenme stratejileri kontrol altına alındığında, değerlendirme aktiviteleri algısının alt boyutlarından olan şeffaflık (öğrenme amaçlarının açık bir şekilde açıklanması, bilgilendirici geri dönüt verilmesi, öğretime uygun düzenlemelerin yapılması) ve danışma boyutunun matematik başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. şeffaflık ve öğrenciye danışma, öğrenme odaklı sınıf atmosferindeki aktivitelerin alt boyutlarındandır. Bu yüzden, öğrenme odaklı sınıf atmosferinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşabiliriz.

Genel Akademik Başarı Düzeyine Göre Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları

Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi algılarını etkilememektedir. Ancak düşük ve orta seviyede akademik başarılı öğrenciler yüksek başarılı öğrencilere göre düşük etki büyüklüğünde bir farkla daha performans odaklı değerlendirme atmosferi algısına sahiptir. Bazı araştırmalar (Alkarusi, 2009, Alkharusi, 2016; Brookhart, 1997; Hafizoğlu ve Yerdelen 2017) sınıf değerlendirme atmosferinin öğrenci başarısına etkisini

araştırmıştır. Alkharusi (2016) cinsiyet ve motive öğrenme stratejileri kontrol altına alındığında, değerlendirme aktiviteleri algısının alt boyutlarından olan şeffaflık (öğrenme amaçlarının açık bir şekilde açıklanması, bilgilendirici geri bildirim verilmesi, öğretime uygun düzenlemelerin yapılması) ve danışma boyutunun matematik başarısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Şeffaflık ve öğrenciye danışma, öğrenme odaklı sınıf atmosferindeki aktivitelerin alt boyutlarındandır. Bu yüzden, öğrenme odaklı sınıf atmosferiyle öğrenci başarısını arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

5.1.3.Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Düzeyleri

Yabancı dil öğrenme kaygısı alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin en yüksek yabancı dil sınıfı kaygısı alt boyutunda, en düşük ise olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ölçek toplamında ve dört alt boyutta kararsızım düzeyindedir. Diğer deyişle öğrencilerin yabancı dil kaygıları orta düzeydedir. Horwitz, Horwitz, Cope (1986) Yabancı Dil Sınıfı Kaygısının, diğer kaygı bileşenlerinden (olumsuz değerlendirme, iletişim endişesi, test kaygısı) yabancı dil öğrenme kaygısını yordama gücüne sahip olduğunu dile getirmiştir. Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı alt boyutu kapsamında, öğrencilerin inançları, davranışları ve düşüncelerinin yabancı dil öğrenme kaygısını öğrenme kaygısı bileşenlerinden test kaygısının en çok yabancı dil öğrenme kaygısına yol açtığını söylemektedir (Ali ve Fei, 2017; Ma, Guo ve Wang; 2018). Bazı araştırmalara göre ise (Na, 2007; Duman, Göral,2017; Sadighi ve Dastpak,2017) öğrenciler olumsuz değerlendirilme kaygısını daha çok yaşamaktadır. Awan, Azher, Anwar, Naz (2010) ve Al-Khasawneh (2016)'a göre ise öğrenciler en çok iletişim endişesi yaşamaktadır.

5.1.4. Bağımsız Değişkenlere Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyleri

Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi

Cinsiyet değişkeni ölçek toplamında, iletişim endişesi ve yabancı dil sınıfı alt boyutlarında kadınlar aleyhine düşük etki büyüklüğünde farka sebep olmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğunu söyleyen araştırmaları (Rasor ve Rasor, 1998; Şener, 2015; Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2016; Ünal, 2016; Tuncer ve Temur, 2017; Kartal,2020) destekler niteliktedir. Bazı araştırmalar (Na, 2007, Awan, Azher, Anwar, Naz,2010; Lian ve Budin, 2014; Boylu ve Çangal, 2015; Elaldı, 2016; Doğan ve Tuncer,2016; Yılmaz Güngör, 2016; Ali ve Fei, 2017) ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha kaygılı olduklarını ortaya koyarken; bazıları (Öner ve Gedikoğlu,2007; Şen ve Boylu,2015; Bensalem, 2017; Tangang ve Arif 2019) ise cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeninin kaygı üzerinde farklı sonuçlar üretebildiği sonucuna ulaşılabilir.

Okul Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi

Meslek Lisesi öğrencileri yabancı dil öğrenme kaygısının ölçek toplamında Anadolu, Fen ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencilerine göre; yabancı dil sınıfı kaygısı alt boyutunda Anadolu ve Fen Liselilere göre; test korkusundaAnadolu Liselilere göre; iletişim endişesinde Anadolu Liselilere göre ve olumsuz değerlendirme korkusu alt boyutunda Anadolu, Fen ve Güzel Sanatlar ve Spor Liselilere göre daha kaygılıdır.Meslek liselilerin daha yoğun yaşadığı bu kaygı akademik bir eğitimi seçmemeyeyle ilgili olabilir. Kurt ve Kurt (2018) hazırlık sınıfı öğrencilerinin düşük düzeyde kaygıya sahip olmalarını İngilizce öğreniminde gönüllü olmalarına bağlamaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Öner ve Gedikoğlu (2007) ve Doğan (2008) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısının öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmediği sonucuna ulaşmaktadır. Doğan (2016) hazırlık sınıfı öğrencilerinin mezun olduğu liselere göre genel lise mezunu olan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygılarının Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinden daha yüksek bulmuştur. Elde edilen

sonuçların tutarlılık göstermediği, sonucu okulun içinde yaşananların etkiliyor olabileceği söylenebilir.

Sınıf Seviyesine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi

Araştırmaya göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun orta düzeyde ve yüksek düzeyde; az bir sayıdaki öğrencinin düşük yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Onuncu sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun orta düzeyde ve geriye kalanların yüksek düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. On birinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun orta düzeyde ve yüksek düzeyde; az sayıdaki öğrencinin düşük yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. On ikinci sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun yüksek düzeyde ve geriye kalanların orta düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Basith, Musyafak, Icwanto, Syahputra (2019) daha fazla süre Çince eğitim alan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları daha düşüktür. Bu nedenle birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıflardaki öğrencilere göre daha kaygılıdır. Al-Nouh, Abdul- Kareemve Taqi (2014) öğrencilerde test kaygısına neden olan etkenleri bulmak amacıyla yaptığı araştırmada, test kaygısına neden olan dilbilimsel faktörler olarak ele alındığında birinci sınıf öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla test kaygısına sahiptir. Psikolojik faktörler ve diğer faktörler olarak ele alındığında anlamlı bir farklılık yoktur. Al-Khasawneh (2016), Kuşçu (2017) ve Kozikoğlu ve Kanat (2018) kaygı düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada, sınıf seviyesi ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Geçkin (2020) üniversite öğrencilerinin üzerinde yaptığı araştırmada başlangıç ve orta düzeydeki grupların daha fazla yabancı dil öğrenme kaygısına sahiptir.

İngilizce Başarı Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi

Yabancı dil öğrenme kaygı düzeyi İngilizce dersinde başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerde yüksek başarılı öğrencilere göre yüksek etki

büyükliğünde bir farkla daha fazladır. Olumsuz değerlendirilme, iletişim endişesi ve yabancı dil sınıfı kaygısı alt boyutlarında İngilizce başarısı düşük olan öğrenciler İngilizce başarısı yüksek olan öğrencilere göre yüksek; İngilizce başarısı orta olan öğrenciler yüksek olan öğrencilere göre orta etki büyüklüğünde bir farkla daha kaygılıdır. Test korkusu alt boyutunda da İngilizce başarısı düşük olan öğrenciler orta ve yüksek başarılı öğrencilere göre yüksek etki büyüklüğünde bir farkla daha kaygılıdır.

Genel Başarı Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeyi

Yabancı dil öğrenme kaygısının tüm alt boyutlarında, genel akademik başarısı düşük ve orta olan öğrencilerin daha çok yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları, düşük ve orta başarı düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu söyleyen araştırmaları (Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt,2006; Öner ve Gedikoğlu,2007; Doğan ve Tuncer,2016; Kuşçu,2016; Bensalem,2017; Tandang ve Arif,2019) destekler niteliktedir.

5.1.5. Öğrenme ve Performans Odaklı Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algıları Dil Öğrenme Kaygılarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Sınıf Değerlendirme Atmosferi ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ancak öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında ilişki yoktur. Her iki alt boyutta yabancı dil öğrenme kaygısının %7.4 civarında açıklamaktadır. Performans odaklı ve öğrenme odaklı sınıf değerlendirme algısı yabancı dil öğrenme kaygısını yordamaktadır.

İlhan (2015) lise öğrencilerinin sınıf değerlendirme atmosferi algılarının matematik kaygılarını yordama gücünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada

performans odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif yönde ilişkilirken; öğrenme odaklı değerlendirme atmosferiyle negatif yönde ilişkili bulmuştur. Öğrenci notlarının ve öğrencilerinin birbirleriyle karşılaştırılması performans odaklı değerlendirme atmosferinin özelliklerindendir. Awan, Azher, Anwar, Naz (2010)' a göre öğrencilerin başkalarıyla karşılaştırılması öğrencilerde yabancı dil kaygısına yol açmaktadır. Araştırmamızın alt problem sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yabancı dil öğrenme becerilerinden biri de yazma becerisidir. Araştırmalara (Murau,1993; Hassan,2001) göre, yazma becerisinin öğretmen değerlendirilmesinden ziyade akran değerlendirilmesi ve öz-değerlendirme aktiviteleriyle yapılmasının yabancı dil öğrenmede yazma becerisi kaygısını azalttığı ortaya konmuştur. Fidalgo (1996) yazma aktivitelerinin daha az öğretmenin yönettiği daha yaratıcı etkinlikler olarak görülmesi gerekmektedir. Yaratıcı yazma aktiviteleri, öğrencilerin üzerindeki stresi azaltır ve öğrencilerin kendi arasındaki ve öğretmenleriyle olan etkileşimi artırır. Bu nedenle, yazma aktivitelerini değerlendirmenin de daha az öğretmen yönetimli yapılması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltabilir. Duman, Göral ve Bilgin (2017) konuşma kaygısının öğrencilerin sınıf içi performansını etkilediğini, öğrenciler konuşma kaygısının, performanslarını düşürdüğünü ve bu yüzden etkinliklere katılmamayı tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Öğrenciler, yabancı dil konuşma becerilerini geliştirmede, öğretmenlerinin ve sınıf ortamının önemli olduğunu söylemişlerdir. Konuşma sınıflarının, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabilecekleri şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Qutob,2015; Duman, Göral ve Bilgin, 2017). Ancak Méndez López ve Tun (2017) düşük duygusal zekaya sahip öğrencilerde hangi faktörlerin konuşma aktivitelerini katılmaya motive ettiğini hangilerinin motivasyonlarını düşürdüğü üzerine yaptığı araştırmada, hem erkek hem kadın öğrenciler destekleyici sınıf ortamının onları motive ettiğini söylerken; akran değerlendirmesinin motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmektedirler. Bunun nedeni öğrencilerin akranları tarafından alay edilmekten çekinmeleri ve hata yapmaktan korkmalarıdır. Bunun önüne geçmek için, öğretmen öğrencilere hata yapmanın aktivitelerin bir parçası olduğunun farkına varmalarını sağlamalı; öğrencilerin yabancı dilde etkin

olabilmesi için çalışması gereken yerleri not almalıdır. Öğrenme sürecindeki değerlendirmede geri bildirim sağlamak önemlidir.

5.2. Öneriler

5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin bulgularını tartışmak üzere alanyazında yeterli çalışma bulunamamıştır. Sınıf değerlendirme atmosferi algısının başarı ve tutumda olası etkileri dikkate alındığında daha fazla araştırma yapılması önerilebilir.
- Bu araştırma, nicel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Bulguların nedenleri ortaya konulamamıştır. Neden ve nasıl sorularına cevap verecek nitel ya da karma araştırma desenleriyle daha detaylı bilgi edinilebilir.
- Sınıf içinde gözlem yapılarak yabancı dil öğrenme kaygısının nasıl geliştiği ve sınıf değerlendirme atmosferiyle ilişkisi incelenebilir.
- Meslek liselerinde yabancı dil öğrenme kaygısının yüksekliği göze çarpmaktadır. Bunun sebepleri araştırılabilir.
- Yabancı dil öğrenme kaygısının düşük olduğu, öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferinin yüksek olduğu ortamlar belirlenerek gözlem yapılabilir; bu duruma neden olan koşullar incelenebilir.
- Öğrencilerin performans odaklı ve öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algısı nitel araştırmalarla derinlemesine incelenerek neden kararsızım düzeyinde çıktığı ortaya konabilir.
- Cinsiyet değişkeninin farklı sonuçlar ürettiği görülmektedir. Bunun sebeplerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

5.2.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Özellikle Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltmak için değerlendirme atmosferini öğrenme odaklı hale getirmeleri konusunda becerilerini geliştirmelerini sağlayacak eğitim desteği verilebilir.

- Öğrencilerin üçüncü sınıftan birinci sınıfa, dördüncü sınıftan birinci, ikinci ve üçüncü sınıflara göre performans odaklı sınıf değerlendirme atmosferi algısının artması, liselerdeki eğitimin öğrencileri performans odaklı hale getirdiğini göstermektedir. İngilizce Lise Öğretim Programının (2018) beklentisi öğrencilerin değerlendirme sürecinde daha çok söz sahibi oldukları bir değerlendirme modeline sahipken, elde edilen bu sonuç lisedeki İngilizce öğretim sürecinin üniversiteye hazırlık sürecine evrildiğini düşündürmektedir. Sınava odaklanan eğitim sürecinin öğrenme odaklı hale getirilmesi için okullardaki uygulamaların tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir.
- İngilizce öğretmenlerine öğrenme odaklı sınıf değerlendirme atmosferi yaratma konusunda eğitim desteği sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Agbaria, Q., & Atamna, A. (2014). Classroom Environment and Self-Control Skills and Their Relationship with Adolescents Violence in the Arabic Community of Israel. *American Journal of Applied Psychology*, 2(2), 42-52.
- Akyol, B., Vural, R. A., & Gündoğdu, K. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Okula Aidiyet, Okul Atmosferi, İklimi ve Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 291-311.
- Alghazo, Y., & Wadi, H. A. (2019). English Language Anxiety and Its Effect on Students' Mathematics Achievement. *International Education Studies*, 12(12), 130-140.
- Alı, I., Shah, M. H., & Gujjar, A. A. (2014). Continous Classroom Assessment At Primary Level. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 11(1), 15-21.
- Ali, T. T., & Fei, W. F. (2017). Foreign Language Classroom Anxiety Among Iraqi Students And Its Relation With Gender And Achievement. *International Journal of Applied Lingusitics & English Literature*, 6(1), 305-310.
- Alkahrusi, H. (2009). Classroom Assesment Environment, Self Efficacy, and Mastery Goal Orientation: A Casual Model. *INTI Journal: Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116.
- Alkahrusi, H. (2013). Canonical Correlational Models of Students' Perception of Assessment Tasks, Motivational Orientations, and Learning Strategies. *International Journal of Instruction*, 6(1), 21-38.
- Alkahrusi, H. (2015). An Evaluation of The Measurement of Perceived Classroom Assessment Environment. *International Journal of Instruction*, 8(2), 46-54.
- Alkahrusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (tarih yok). Modeling the Relationship Between Perceptions of Assessment Tasks And Classroom Assessment Environment As A Fuction of Gender. *Asia Pacific Education Researcher*, 23(1), 93-104.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom Assesment Environment, Self Efficacy, and Mastery Goal Orientation: A Casual Model. *INTI Journal: Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116.
- Alkharusi, H. (2011). Development And Datametric Properties of A Scale Measuring Students' Perception Of the Classroom Assessment Environment. *International Journal of Instruction*, 4(1), 106-120.
- Alkharusi, H. (2013). Canonical Correlational Models of Students' Perception of Assessment Tasks, Motivational Orientations, and Learning Strategies. *International Journal of Instruction*, 6(1), 21-38.

- Alkharusi, H. (2015). An Evaluation of The Measurement of Perceived Classroom Assessment Environment. *International Journal of Instruction*, 8(2), 46-54.
- Alkharusi, H. (2016). Predicting Students' Academic Achievement: Contributions of Perceptions of Classroom Assessment Tasks and Motivated Learning Strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 515-533.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (tarih yok). Modeling the Relationship Between Perceptions of Assessment Tasks And Classroom Assessment Environment As A Fuction of Gender. *Asia Pacific Education Researcher*, 23(1), 93-104.
- Al-Khaswneh, F. M. (2016). Investigating Foreign Language Learning Anxiety: A case of Saudi Undergraduate EFL Learners. *Journal of Linguistic Studies*, 12(1), 137-148.
- Al-Nouh, N. A., & Abdul-Kareem Taqi, H. A. (2014). EFL College Students' Perceptions of Classroom English Tests. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 71-84.
- Altaha, S., Gilanlioglu, I., & Shamsi, A. F. (2019). The Role of M-Learning in Decreasing Speaking Anxiety for EFL Learners. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation(IJLLT)*, 2(1), 276-282.
- Altunöz , H. B., & Bay, E. (2018). Yabancı Dil Olarak İngiizce Öğretiminde Etlkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımının Analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 129-149.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How Learning Works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Fransisco: CA: Jossey Bass.
- Amiri, M., & Ghonsooly, B. (2015). The Relationship Between English Learning Anxiety And The Students' Achievement on Examinations. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 855-865.
- Ansari, M. S. (2015). Speaking Anxiety in ESL/EFL Classroom: A Holistic Approach and Practical Study. *International Journal Of Educational Investigations*, 2(4), 38-467 .
- Anyadubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy , Anxiety, And Performance in the English Among Middle-School Students in English Language Program in Stari Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Konya: Atlas Kitabevi.

- Association, N. E. (2016, June 3). *How to Make Formative Assessment a Habit: Beyond the Classroom Practices*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567831.pdf> adresinden alındı
- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An Investigstion of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students' Achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 33-39.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Aydın, S., & Zengin, B. (tarih yok). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Çelik, Ş. S., Uştuk, Ö., & Genç, D. (14-17 April 2016). A Turkish Version of Foreign Language Anxiety Scale: Reliability and Validity, Social and Behavioral Sciences. *GolbELT 2016 Conference: An International Conference on Teaching and Learning English as An Additional Language* (s. 250-256). Antalya,Turkey: Procedia- Social and Behavioral Sciences.
- Aydın, S., Yavuz, F., & Yeşilyurt, S. (2006). Test Anxiety in Foreing Language Learning. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 9, 145-160.
- Aydın, Y. (2016). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Aydoğdu, Ç. (2014). *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, İngilizceye Karşı Tutum , Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bahar, M., Asil, İ., & Rubie-Davies, M. C. (2017). Measurement Invariance of The Student Personal Perception of Classroom Climate Scale (SPCC) in the Turkish Context. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 113-120.
- Bailey, M. K., & Nunan , D. (1996). *Voices from The Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Australia: Cambridge University Press.
- Barbara, L. L., Harold, F. O., & Jr. Duncan, N. H. (1970). Effects of Memory Support on State Anxiety and Performance in Computer- Assisted Learning, CAI CENTER. *Tech Memo*, 20.
- Bashori , M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2020). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer assisted language learning*, 1-32.

- Basith, A., Musyafak, N., Icwanto, M. A., & Syaputra, A. (2019). Chinese Learning Anxiety on Foreign Students. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1193-1200.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.
- Bensalem, E. (2017). Foreign Language Learning Anxiety: The case of Trilinguals. *Arab World English Journal*, 8(1).
- Bhatti, N. (2016). Investigating the Perceptions of Pakistani English Language Learners on Language Learning Anxiety in EFL Classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 23-34.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Broaddfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002, June 3). *Assessment for Learning: 10 principles*. Assessment Reform Group. doi:<http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group>
- Brookhart, S. M. (1997). Effects of the Classroom Assessment Environment on Mathematics and Science Achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 323-330.
- Brookhart, S. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5-12.
- Brookhart, S. M. (1997). A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment in Motivating Student Effort and Achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161-180.
- Brookhart, S. M., & DeVoge, J. G. (2000). Classroom Assessment, Student Motivation, And Achievement in Elementary And Middle School. *American Educational Research Association: LA*, 2-15.
- Budin, M. B., & Lian, L. H. (2014). Investigating the Relationship between English Language Anxiety and the Achievement of School Based Oral English Test among Malaysian Form Four Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2, 67-79.
- Buldur, S. (2014). The Investigation of the Relationship between the Students' Perceptions about the Classroom Assessment Environment and Their Achievement-Goal Orientations: Gender Perspective. *Education and Science*, 39(176), 213-225.

- Bulut Ozsezer, M. S., & Iflazoglu Saban, A. (2016). An Investigation on Teacher Candidates' Perspectives about Behaviors Positively Affecting Classroom Atmosphere*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 139-158.
- Campbell, C. M., & Shaw, V. M. (1994). *Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship*. The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC).
- Can Aran, Ö., & Yılmaz, N. D. (2021). İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 267-279.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen- Öğrenci Etkileşiminin SINIF Atmosferine Etkisi(Aksaray İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Chan, G. (1993). Classroom environment and approaches to learning: In J.B. Biggs and D.A. Watkins (Eds.). *Learning and teaching in Hong Kong: What is and what might be*, pp 153-163.
- Chang, S., & Shih, H. J. (2018). Relations Among L2 Learning Motivation, Language Learning Anxiety, Self-efficacy and Family Influence: A Structural Equation Model. *Canadian Center of Science and Education*, 11(11), 148-160.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational leadership*, 60(1), 40-44.
- Cheng, L., Wu, Y., & Liu, X. (2015). Chinese University Students' Perceptipns of Assessment Tasks And Classroom Assessment Environment. *Language Testing in Asia*, 5(13), 1-17.
- Coşkun, A. (2016). Causes Of The 'I Can Understand English But I Can't Speak' Syndrome In Turkey. *i-manager's Journal o English Language Teaching*, 6(3), 1-11.
- Cox- Moses, L. R., & M.Ed, B. A. (2017). *Students' Perceptions Of Effective Classroom Learning Environments And Their Impact On Pass Or Fail On The Standardized State Assessment*. Doktora Tezi, Güney Teksas Üniversitesi.
- Craig, D. V. (2001). Alternative, Dynamic Assessment for Second Language Learners. 2-17.
- Daud, N. S., Daud, N. M., & Kassim, N. L. (2020, June 10). *Second Language Writing Anxiety: Cause Or Effect?*
<https://www.semanticscholar.org/paper/Second-Language-Writing-Anxiety%3A-Cause-Or-Effect-Daud-Daud/2c9508c9b1f7eb9d862eb1c64ac895016eeb553>. adresinden alındı

- Demir, A. N., & Zaimoğlu, S. (2021). The relationship between foreign language anxiety and decision-making strategies among university students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 18-32.
- Di Carlo, K., & Cooper, L. (2014). Classroom Assessment Techniques: A Literature Review. *Journal of Instructional Research*, 3, 15-20.
- Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. *Eğitim Arastırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Biliş üstü Farkındalıkları, Öz-yeterlik algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2016). Examination of Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Foreign Language in Turkish University Students in Terms of Various Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Downing, V. R., Cooper, K. M., Cala, J. M., Gin, L. E., & Brownell, S. E. (2020). Fear of negative evaluation and student anxiety in community college active-learning science courses. *CBE—Life Sciences Education*, 19(2).
- Duman, B., Göral, G. N., & Bilgin, N. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ebrahimi, N. A., Eskandari, Z., & Rahimi, A. (2012). The Effects Of Using Technology And The Internet on Some Iranian EFL Students' Perceptions of Their Communication Classroom Environment. *Teaching English with Technology*, 13(1), 3-19.
- Elaldi, S. (2016). Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2), 68-78.
- Fidalgo, R. (1996). *Alternative Assessment: Directed Creative Writing for Intermediate Level Students*.

- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34.
- Fukuda, A. (2019). What Less-Proficient EFL Learners Tell Us about Their Language Learning: Qualitative Analysis of Self-Regulated Learning. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 23(1), 103-126.
- GECKİN, V. (2020). INVESTIGATING FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AND LEARNER BELIEFS IN SPOKEN CORRECTIVE FEEDBACK WITH A FOCUS ON LANGUAGE PROFICIENCY. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1178-1193.
- Geçkin, V. (2020). Investigating Foreign Language Anxiety and Learner Beliefs In Spoken Corrective Feedback With A Focus On Language Proficiency. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1178-1193.
- Gedamu, A. D. (2017). The Association between Students' Perceived EFL Classroom Environment and their Achievement in English Language: Ethiopian Secondary Schools in Context. *Inte J Langu Educ*, 5(3), 1-11.
- Gülbahar, B., & EKİCİ, E. (2018). Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerinin İncelenmesi. *The Journal of Social Science*, 2(3), 73-94.
- GÜLBAHAR, B., & EKİCİ, E. (2018). TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ OLUMLU SINIF İKLİMİ SAĞLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ. *The Journal of Social Science*, 2(3), 73-94.
- Güngör, Z. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 46(1), 291-301.
- Gürsoy, S. (2016). Foreign language anxiety among efl university students and their deductive/inductive learning style preferences.
- Hafızoglu, A., & Yerdelen, S. (2017). The Role of Students' Motivation in the Relationship Between Perceived Learning Environment and Achievement in Science: A Mediation Analysis. *Science Education International*, 30(4), 251-260.
- Haidara, Y. (2016). Psychological Factor Affecting English Speaking Performance for the English Learners in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1501-1505.
- Hassan, B. A. (2001). The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students.
- Healy, S., Tsubota, Y., & Kudo, Y. (2018). Online English practice with Filipino teachers in university classrooms. *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL*, 89-93.

- Herbert, W. M. (1988). The content specificity of math and english anxieties: The high school and beyond study. *Anxiety Research*, 1(2), 137-149.
- Hofman, P., Goodwin, B., & Kahl, S. (2015). Hofman, P., Goodwin, B., & Kahl, S. (2015). Re-Balancing Assessment: Placing Formative and Performance Assessment at the Heart of Learning and Accountability. *McREL International*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2).
- Hou, Y. A. (2017). An Investigation of Taiwanese Nursing Students' English Learning Behaviors and Environmental Factors Related to English Learning before and after Their Internship Experiences—A Case Study. *Open Journal of Nursing*, 7(12), 1439-1473.
- İlhan, M. (2015). The predictive power of students' perceptions of classroom assessment environment for their mathematics anxiety. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 1-21.
- İlhan, M. (2017). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. 25(1), 111-128.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012).
- Imms, W., Mahat, M., Byers, T., & Murphy, D. (2017). Type and Use of Innovative Learning Environments in Australasian Schools. ILETC Survey 1. *Online Submission*.
- Jiang, Y., Paquette, L., Baker, R. S., & Midura, J. C. (2015). Comparing Novice and Experienced Students within Virtual Performance Assessments. *International Educational Data Mining Society*, 136-143.
- Josiah, O., & Adejoke, E. I. (2014). Effect Of Gender, Age And Mathematics Anxiety On College Students' Achievement In Algebra. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 1, 57-61.
- Josiah, O., & Adejoke, E. I. (2014). EFFECT OF GENDER, AGE AND MATHEMATICS ANXIETY ON COLLEGE STUDENTS' ACHIEVEMENT IN ALGEBRA. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 1, 57-61.
- Kamdideh, Z., & Barjesteh, H. (2019). The Effect of Extended Wait-Time on Promoting Iranian EFL Learners' Willingness to Communicate. *International Journal of Instruction*, 12(3), 183-200.

KANUN, Y. D. (2012). İLKÖĞRETİM VE EĞİTİM KANUNU İLE BAZI KANUNLARDA DEĞİŞİKLİK.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (16 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal , M. Y. (2020). The Examination Of Elt Preparatory Class Students' Foreign Language Anxiety Level According To Their Gender And Academic Achievement. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi*, 1(1), 74-84.

Kızılhan, P. (2016). The Analysis For The Effect Of Classroom Climate On The Students Of Primary Teaching. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 38-57.

Koul, R. B. (2012). Identification and characterisation of exemplary science assessment practices. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 1-20.

Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin ingilizce dersine katılım durumlarının ingilizce dersine yönelik tutum ve ingilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.

KOZİKOĞLU, İ., & KANAT, F. (2018). Lise öğrencilerinin ingilizce dersine katılım durumlarının ingilizce dersine yönelik tutum ve ingilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.

Kurt, P. Y., & Kurt, H. (2018). Students' Language Learning Anxiety Level and Their Perception of Teacher Behavior in an EFL Context1. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 356- 370.

Kuşçu, E. (2017). Teaching the anxiety of learning a foreign language that influences high school students in learning French as a second foreign language “The case of Denizli”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 88-102.

Küçükler, H. (2020). A Study on Foreign Language Anxiety: The case of a Gagauzian and Turkish University. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20(1), 25-40.

KÜÇÜKLER, H. (2020). A Study on Foreign Language Anxiety: The case of a Gagauzian and Turkish University. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 20(1), 25-40.

Lalor, S. B., & Rainford, M. (2016). Advanced level biology teachers' attitudes towards assessment and their engagement in assessment for learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 380-396.

Latif, N. (2015). A Study on English Language Anxiety among Adult Learners in Universiti Teknologi Malaysia (UTM)., *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 208, 223-232.

- Lian, L. H., & Budin, M. B. (2014). Investigating the Relationship between English Language Anxiety and the Achievement of School based Oral English Test among Malaysian Form Four Students. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 2(1), 67-79.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*, 12(5).
- Ma, Y., Guo, Q., & Wang, F. (2018). A Study of Foreign Language Anxiety of Chinese EFL High School Students. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 722-728.
- Mackey, A., & Gass, S. (2005). Second Language Research, Methodology and Design. *TESL-EJ*, 9(3).
- Marcial, A. K. (2016). Learner variables and language anxiety in oral communication: The case of university students in the Philippines. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(4), 285-301.
- McLaurin, S. E., Bell, B., & Smith, C. (2009). A Practical Rationale for Classroom Assessment: The SWOT Approach. Online Submission.
- McMillan, J. H. (2015). Sınıf İçi Değerlendirme Etkili Ölçütlere Dayalı Etkili Bir Öğretim İçin İlke ve Uygulamalar. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Méndez López, M. G., & Tun, M. B. (2017). Motivating and Demotivating Factors for Students With Low Emotional Intelligence to Participate in Speaking Activities. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 151-163.
- Murad, A. I., & Jalambo, M. O. (2019). EFL Students' Reluctance in Participating in English Speaking Activities at University College of Applied Sciences: Challenges and Solutions. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 28-51.
- Murau, A. M. (1993). Shared Writing: Students' Perceptions and Attitudes of Peer Review. *Working Papers in Educational Linguistics*, 2-10.
- Na, Z. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Nissim, Y., Weissbluth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29-39.
- Noonan, B., & Duncan, C. D. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment. *Research & Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Oflaz, A. (2019). Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Diyalog*, 2(7), 305-319.

- Onyekuru, B. U., & Ugwu, C. J. (2017). Bullying as a Correlate of Anxiety among Secondary School Students in Imo State: The Counselling Implications. *American Journal of Educational Research*, 5(1), 103-108.
- Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Lise Öğrencilerinin İngilizce Özerklik Algısı, Kaygısı ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(8), 424-458.
- Ortaç, P. (2017). *Implementation And Outcome Evaluation Of The Turkish Primary School English Language Teaching Program*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi , İngiliz Dili Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi*,. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Qutob, M. M. (2018). The Relationship Between EFL Learners' Satisfaction Within the Classroom Environment and Their Speaking Skills. *English Language Teaching*, 11(7), 116-124.
- Rasor , L. T., & Rasor, R. A. (1998, June). *Test Anxiety and Study Behavior of Community College Students in Relation to Ethnicity, Gender, and Age*. ERIC Database (ED415942). adresinden alındı
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(4), 111- 115.
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış Öğretimin Sınıf İklimine Etkisi: Nitel Bir Çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940.
- Sarı, M. (2012). Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 95-119.
- Sarı, M., & Özgök, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.

- Shamsi, A. F., Altaha, S., & Gilanlioglu, İ. (2019). The Role of M-Learning in Decreasing Speaking Anxiety for EFL Learners, *International Journal of Linguistics. Literature and Translation (IJLLT)*, 2(1), 276-282.
- Stapp, A. (2018). Alternative Seating and Students' Perceptions: Implications for the Learning Environment. *Georgia Educational Researcher*, 14(2), 36-50.
- Sticker, L. J., & Attali, Y. (2010). *Test Takers' Attitudes About the TOEFL İBT™*. New Jersey: ETS, Princeton.
- Şad, S. N. (2018). Using Mobile Phone Technology in EFL Classes. *English Teaching Forum*, 4, 34-40.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). How Classroom Assessment Affects Science and Mathematics Achievement?: Findings from TIMSS 2015. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 10(5), 559-569.
- Şahin, M., & Özbay, Y. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74 -83.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şener, S. (2015). Foreign Language Learning Anxiety And Achievement: A Case Study Of The Students Studying At Çanakkale Onsekiz Mart University. *International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 875-890.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon, Boston.
- Tandang, T. W., & Arif, M. M. (2019). Beliefs About Language Learning, Role of Gender And Students' Achievement in Relation to Second Language Anxiety. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 15(3), 277-284.
- Taşkın, Y., & Karakuş Tayşi , E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self regulated cognition in anxiety and motivation* . Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomlinson, C. A. (2008). Learning to Love Assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8-13.
- Topçu Gedikli , E., & Başbay, M. (2020). The Impact of Collaborative Activities on EFL Learners' Speaking Anxiety Levels and Attitudes. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1184-1210.

- Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tuncer, M., & Temur, M. (2017). Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Kaygı ve Başarıları Arasındaki İlişkiler*. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 905-912.
- Ünal, F. (2016). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İle Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi,, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Voorhees, M. G. (1994). *Foreign Language Anxiety and Gender*. Unpublished Master Thesis, Iowa State University.
- Walker, J. D., & Baepler, P. (2017). Measuring Social Relations in New Classroom Spaces: Development and Validation of the Social Context and Learning Environments (SCALE) Survey. *Journal of Learning Spaces*, 6(3), 34-41.
- Wang, Z. (2014). Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL Learners. *English Language Teaching*, 7(2), 110-118.
- Wei, L. S., & Elias, H. (2011). Relationship Between Students' Perceptions of Classroom Environment And Their Motivation in Learning English Language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 240-250.
- Yalçın, S. B., & Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2496-2509.
- Yang, Q. F., Chang, S. C., Hwang, G. J., & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computers & Education*, 103808.
- Yıldız, E., & Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin öğrenme problemlerini gidermedeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 715- 748.
- Yılmaz Güngör, Z. (2016). Fransızca Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Nedenleri ve Cinsiyet Faktörü. *International Journal of Social Science*, 4(46), 291-301.

EKLER

EK-1- Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Düzce Üniversitesi'nde yürütülen bir araştırma için veri toplamak amacıyla sizlere liselerdeki İngilizce derslerinde sınıf değerlendirme atmosferi ve yabancı dil öğrenme kaygılarıyla ilgili sorular yöneltilmektedir. Bu sorulara verdiğiniz cevaplar araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacak, cevaplarınız araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için vereceğiniz cevapların içten olması ve gerçeği yansıtması çok önemlidir. Her bir madde için **İNGİLİZCE DERSİNİZİ DÜŞÜNEREK** size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Bu araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın() Erkek ()

Sınıf Düzeyi: 9 () 10 () 11 () 12 ()

Son dönem İngilizce dersi not ortalamanız(Lütfen yazınız):

.....

Son dönem başarı puanınız (Lütfen yazınız):

.....

Öğrenim gördüğünüz okul (Lütfen yazınız):

.....

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar.	1	2	3	4	5
2	Bu sınıfta uygulanan sınavlar öğrenciler için zordur.	1	2	3	4	5
3	Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri hangi konulara daha fazla çalışmaları gerektiği hakkında öğrencilere bilgi verir.	1	2	3	4	5
4	Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler.	1	2	3	4	5
5	Bu sınıfta, öğrencilere performansları ile ilgili eksikliklerini tamamlamalarını sağlayacak geri bildirimler (dönüt) verilir.	1	2	3	4	5
6	Bu sınıfta, verilen ödevler ve uygulanan sınavlar birbiriyle uyumlu değildir.	1	2	3	4	5
7	Bu sınıfta, öğrencilere öğrenme konusuna ilişkin hatalarını düzeltmeleri için fırsat verilir.	1	2	3	4	5
8	Bu sınıfta, sınavlarda uygulanan puanlama sistemi öğrencilerden beklenenin ne olduğunu göstermeye yönelik değildir.	1	2	3	4	5
9	Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilidir.	1	2	3	4	5
10	Bu sınıfta yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin gösterdikleri çabadan çok sınav puanlarına vurgu yapılmaktadır.	1	2	3	4	5

11	Bu sınıfta, değerlendirme sürecinde öğrencilere de sorumluluk verilir.	1	2	3	4	5
12	Bu sınıfta, başarının ölçüsü öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi bir performans sergileyip sergilemediğidir.	1	2	3	4	5
13	Bu sınıfta, öğrencilerin konuyu ne düzeyde anladığını belirlemek için sınıf içi tartışmalar, proje ödevleri, çoktan seçmeli testler, ev ödevleri, yazılı ve sözlü sınavlar gibi farklı görevlerden bazılarının bir arada bulunduğu çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
14	Bu sınıfta, sınıf içinde işlenen konular ile verilen ödevler birbirinden kopuktur.	1	2	3	4	5
15	Bu sınıfta, sınav sonuçları öğrencinin gelişimine yönelik bilgi vermeyi amaçlar.	1	2	3	4	5
16	Bu sınıfta, öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerden düşük bir performans göstermesi eleştirilmesine neden olabilmektedir.	1	2	3	4	5
17	Bu sınıfta uygulanan değerlendirme yöntemleri öğrencileri düşünmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
18	Bu sınıfta kullanılan değerlendirme yöntemleri öğrencinin gösterdiği çabadan çok ortaya koydukları ürünü ölçmeye yöneliktir.	1	2	3	4	5

EK-2- Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

	Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyunuz. Verilen ifadenin karşısında yer alan satırdaki size en uygun düşen derecelendirmeyi yuvarlak içine alınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2	Yabancı dil derslerinde hata yapmak beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5
3	Yabancı dil derslerinde sıranın bana söz verileceği zaman heyecandan titriyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenin yabancı dilde ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
5	Daha fazla yabancı dil dersine girsem bile sıkılmam.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.	1	2	3	4	5
7	Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde kaldığımda panik olmaya başlıyorum.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dil derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5

11	Bazı insanların yabancı dil derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dil derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.	1	2	3	4	5
13	Yabancı dil derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.	1	2	3	4	5
14	Yabancı dilimi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.	1	2	3	4	5
16	Çok iyi hazırlanmış olsam bile yabancı dil dersinde kaygılı hissediyorum.	1	2	3	4	5
17	Sıklıkla yabancı dil derslerine gitmeyi istemiyorum.	1	2	3	4	5
18	Yabancı dil derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil dersinin sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.	1	2	3	4	5
22	Yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi					

	yabancı dil konuştuğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24	Diğer öğrencilerin önünde yabancı dilde konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
25	Yabancı dil dersleri o kadar hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dil derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sinirli hissediyorum.	1	2	3	4	5
27	Yabancı dil derslerinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.	1	2	3	4	5
28	Yabancı dil dersine giderken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5
29	Yabancı dil öğretmenimin söylediklerini kelimesi kelimesine anlayamayınca sinirleniyorum.	1	2	3	4	5
30	Yabancı dil konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.	1	2	3	4	5
31	Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
32	Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissederdim.	1	2	3	4	5
33	Yabancı dil öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum.	1	2	3	4	5

EK-3- Etik Kurul Onayı

T.C. DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI		
<u>TOPLANTI SAYISI</u> 5	<u>KARAR SAYISI</u> 2019/18	<u>KARAR TARİHİ</u> 21/03/2019
KARAR NO: 2019/18		
Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze UÇAR'ın, "Lise Öğrencilerinin Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algılarının Yabancı Dil Öğrenme Kaygısını Yordama Gücü" tez çalışması kapsamında uygulamak istediği anket ölçeğinin etik olarak uygun olduğuna,		
Oy birliği ile karar verildi.		

EK 4- Araştırma İzin Formu



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.7191863
Konu : Anket İzin Onayı (Gamze UÇAR)

09/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün
27.03.2019 tarihli ve 88237955/300/5279 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gamze UÇAR'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Lise Öğrencilerinin Sınıf Değerlendirme Atmosferi Algılarının Yabancı Dil Öğrenme Kaygısını Yordama Gücü**" konulu anket çalışmasına veri sağlamak amacıyla, İlimiz Merkezinde bulunan ve ekli listede adı geçen liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulamaya yönelik anket izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Sayfa)
- 2- Mühürlü Form (3 Sayfa)
- 3- Veli Onam Formu (1 Adet)
- 4- Liste (1 Sayfa)
- 5- Tez Önerisi (3 Sayfa)

OLUR
09/04/2019

EK-5- Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçek İzni

 Gelen Kutusu



Mustafa İLHAN
Siz kişisine

4 Mar 2019

...



SDAÖ
PDF - 266 KB

Merhaba Gamze Hanım,

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'ni (SDAÖ) çalışmalarınızda kullanmanız beni de sevindirir. Ölçek ekte gönderilmiştir. Ölçek maddelerinin hangi boyutta yer aldığı ve puanlanması ile ilgili yönergeler makalede yer almaktadır. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim...

4 Mar 2019 [Pzt 17:59](#) tarihinde Gamze Uçar
< şunu yazdı:

Sayın Hocam, Ortaöğretim İngilizce derslerinde sınıf değerlendirme atmosferini incelemek üzere bir tez çalışması yapmak istiyorum. Ölçeğinizi araştırmamda kullanmak üzere tam halini ve izninizi talep edivorum.Savcılarım

EK-6- Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçek İzni

Sayın hocam, Lise İngilizce derslerinde yabancı dil öğrenme kaygısını incelemek üzere bir tez çalışması yapmak istiyorum. Ölçeğinizi araştırmamda kullanma konusunda izninizi talep ediyorum.Saygılarımla.

Gelen Kutusu



Selami Aydın
Siz kişisine

26 Şub 2019

Gamze Hocam,

Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim. Ölçeği kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızın sonuçlarını paylaşırsanız ayrıca mutlu olurum.

İyi çalışmalar dilerim.