



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE
YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARININ
VE YABANCI DİL ÖĞRENME
KAYGILARININ İNCELENMESİ:
BİR ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ**

Rabia ÇETİNTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ - 2020**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE
YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARININ
VE YABANCI DİL ÖĞRENME
KAYGILARININ İNCELENMESİ:
BİR ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ**

DANIŞMAN: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

JÜRİ : Doç. Dr. Yemliha COŞKUN

JÜRİ : Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL

Rabia ÇETİNTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ - 2020**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE
YÖNELİK ÖZYETERLİK İNANÇLARININ VE
YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARININ
İNCELENMESİ: BİR ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ**

Rabia ÇETİNTAŞ

Danışman : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yıl : 2020, Sayfa: 128

Jüri : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)
: Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL (Üye)

Bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki bir lisede 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 1118 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 686 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “İngilizce ile İlgili Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t-testi, LSD testi, Tukey testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney U testi ve lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için basit korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyinin lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarında etkili olduğu, 9 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aile maddi gelir düzeyinin lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarında belirleyici olduğu ve aile maddi gelir düzeyi 5001 TL ve üzeri olan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının aile maddi geliri daha düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Herhangi bir İngilizce kursuna katılan lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarının katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce dersine çalışma sıklığının lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarında etkili olduğu ve ders çalışma sıklığı arttıkça öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını etkilediğı; kız öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarında etkili olduğu; 9, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile gelir düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. İngilizceye yönelik kursa katılmayan lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının katılan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada İngilizce dersine çalışma sıklığının lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını etkilediğı; İngilizce dersine çalışma sıklığı azalan öğrencilerin kaygılarının da arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancı, lise öğrencileri, yabancı dil öğrenme kaygısı

**DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**AN INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL
STUDENTS' SELF EFFICACY BELIEFS
TOWARDS ENGLISH AND THEIR ANXIETIES
ABOUT LEARNING FOREIGN LANGUAGE:
A CASE STUDY OF AN ANATOLIAN HIGH
SCHOOL**

Rabia ÇETİNTAŞ

Supervisor : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2020, Pages: 128

Jury	: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT	(Chairperson)
	: Assoc. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN	(Member)
	: Assist. Prof. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL	(Member)

The general purpose of this research is to examine high school students' English self-efficacy and foreign language anxiety. Correlational survey model is used in this research. The population of the research consists of 1118 students studying at 9th, 10th, 11th and 12th grades in 2019-2020 academic year in a high school in Şahinbey, Gaziantep. The sample of the study consisted of 686 students, who were selected with easy sampling. The data of the survey were collected through "Personal information sheet", "English self- efficacy scale" and "Foreign language learning anxiety scale". In accordance with the subgoals of the research, descriptive statistics, scientific statistics one-way analysis of variance for indifferent samples, independent samples t-test, LSD test, Tukey test, Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test and a simple correlation analysis for determining high school's students' English self-efficacy and their foreign language learning anxiety were used in this survey. As a result of research it was determined that the gender

variable does not have a determining effect on high school students' English self-efficacy. It was concluded that the level of class is efficient on high school students' English self-efficacy and that the students studying in 9th and 10th have higher English self-efficacy. It was determined that family income level is efficient on high school students' English self-efficacy and students whose family income level was 5001 TL and above have higher English self-efficacy than students with lower family income. It was concluded that high school students who attend English course have higher English self-efficacy than those who do not attend the course. It was concluded that the frequency of studying English affects high school students' English self-efficacy and English self-efficacy of students whose studying frequency increase in English lessons increases. In addition, it was determined that the gender variable affects foreign language learning anxiety of high school students and foreign language learning anxiety of female students is higher than male students. It was concluded that the level of class is efficient on high school students' foreign language learning anxiety and that the students in the 9th, 10th and 11th grades have higher foreign language learning anxiety than the students in the 12th grade. It was concluded that the family income level does not have a determining effect on high school students' foreign language learning anxiety. It has been determined that high school students who do not attend the English course have higher foreign language learning anxieties than the students who attend. In the study, it was concluded that the frequency of studying English affects high school students' foreign language learning anxiety and the anxiety of students whose studying frequency decreases in English lessons increases. There is a medium-level and negative meaningful correlation between high school students' English self-efficacy and their foreign language learning anxiety.

Keywords: English self-efficacy, self-efficacy, high school students, foreign language learning anxiety

ÖN SÖZ

Bilimsel bir çalışma ortaya koymak; merak uyandıran, heyecan veren, güdüleyen ve sabır isteyen bir süreçtir. Benim de bu süreci tamamlamamda birçok kişinin desteği, katkısı ve özverisi oldu. Öncelikle her zaman örnek bir bilim insanı portresi çizen, akademik donanımının yanında entelektüel bilgi birikimiyle de çok iyi bir öğretmen olan, bilgi ve tecrübelerini her zaman paylaşan, akademik gelişimime çok büyük katkıları olan tez danışmanın Sayın Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a; tezime katkılarını sunan kıymetli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Yemliha COŞKUN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilşat PEKER ÜNAL'a; yüksek lisans eğitimimim hayatıma kattığı en büyük hediyelerden biri olan, tez yazım sürecindeki desteğini asla unutamayacağım kıymetli arkadaşım Zeynep BURUN'a; koşulsuz sevgiyi ve fedakarlığı kendilerinden öğrendiğim, ömrümün en güzel rehberleri olan sevgili annem ve babama; hayatımın her bir alanına birer inci tanesi gibi serpiştirilmiş olan ve en büyük zenginliklerim olarak gördüğüm sevgili ablam ve kardeşlerime; bir bahar sabahı yaşamıma dahil olan ve tüm yaşantımda bahar yelleri estiren, tezimde benim kadar emeği olan, hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan ve her zaman beni yüreklendiren kıymetli eşime; son olarak da en büyük motivasyon kaynağım olan ve tezimin bitmesini sabırla bekleyen biricik oğluma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Rabia ÇETİNTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ÖN SÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KONUS İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	6
2.2. İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	8
2.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	11
2.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	14
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
3.1. Sosyal Öğrenme Kuramı	19
3.2. Özyeterlik Kavramı	20
3.2.1. Özyeterlik Algısının Özellikleri	23
3.2.2. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri.....	24
3.2.3. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları	24
3.2.4. Öz Yeterlik İnancının Etki Ettiği Süreçleri	26
3.3. Yabancı Dil Kaygısı	27
3.3.1. Kaygı	28
3.3.2. Kaygı Türleri	29
3.3.2.1. Sürekli ve Durumluk Kaygı Türleri.....	30
3.3.2.2. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı Türleri.....	30
3.3.3. Yabancı Dil Kaygısı	31
3.3.4. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri	34
3.3.5. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygının Etkileri.....	36
3.4. İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnancı ile Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Kaygı Arasındaki İlişki	37
4. YÖNTEM	38
4.1. Araştırmanın Modeli	39
4.2. Evren ve Örneklem	39
4.3. Veri Toplama Araçları	40
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
4.3.2. İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Ölçeği (İİÖYAÖ)	40
4.3.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDÖKÖ).....	41

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	42
5. BULGULAR.....	43
5.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Algılarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	44
5.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular	44
5.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular	46
5.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik Algılarının Aile Gelirine Göre Analizine İlişkin Bulgular	51
5.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik Algılarının İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular	54
5.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik Algılarının Ders Çalışma Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	55
5.7. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	61
5.8. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular	61
5.9. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular	63
5.10. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Aile Gelirine Göre Analizine İlişkin Bulgular	66
5.11. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular	68
5.12. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Ders Çalışma Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular	69
5.13. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Algıları İle Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	73
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
6.1. Sonuçlar.....	75
6.2. Tartışma.....	76
6.3. Öneriler	83
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	83
6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKLAR	84
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

İİÖYİÖ: İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

YDÖKÖ: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablolar

Sayfa

Tablo 3.1. Öz Yeterliği Yüksek Düzeyde ve Düşük Düzeyde Olan Bireylerin Özelliklerinin Karşılaştırılması (Korkmaz, 2018, 257)	24
Tablo 4.1. Lise Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	40
Tablo 5.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	44
Tablo 5.2. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İncancının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları	45
Tablo 5.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	45
Tablo 5.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	46
Tablo 5.5. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İncancının Sınıf Düzeyine Göre Levene Testi Sonuçları	46
Tablo 5.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 5.7. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğin Tamamında Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 5.8. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Okuma Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	48
Tablo 5.9. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Yazma Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	49
Tablo 5.10. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Dinleme Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	50
Tablo 5.11. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Konuşma Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	50
Tablo 5.12. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Aile Gelirine Göre Levene Testi Sonuçları	51
Tablo 5.13. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Ölçeğin Tamamından ve Okuma, Dinleme ve Konuşma Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Maddi Gelire Göre ANOVA Sonuçları	52
Tablo 5.14. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Aile Gelirine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 5.15. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İncancının Kursa Katılma Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları.....	54
Tablo 5.16. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Kursa Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	55
Tablo 5.17. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İncancının Ders Çalışma Sıklığına Göre Levene Testi Sonuçları.....	56

Tablo 5.18. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarına Yönelik Okuma ve Yazma ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ders Çalışma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo 5.19. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Ders Çalışma Sıklığına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	57
Tablo 5.20. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Tamamında Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 5.21. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Okuma Alt Boyutunda Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	59
Tablo 5.22. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Dinleme Alt Boyutunda Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	60
Tablo 5.23. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	61
Tablo 5.24. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları	62
Tablo 5.25. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.26. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Levene Testi Sonuçları	63
Tablo 5.27. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarına İlişkin Ölçeğin Değerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	63
Tablo 5.28. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.29. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğin Tamamında Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 5.30. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Kişilik Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 5.31. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İletişim Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.32. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Aile Gelirine Göre Levene Testi Sonuçları	67
Tablo 5.33. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Aile Gelirine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	67
Tablo 5.34. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Kurs Katılma Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları	68
Tablo 5.35. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Kurs Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.36. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Ders Çalışma Sıklığına Göre Levene Testi Sonuçları	69

Tablo 5.37. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarına İlişkin Ölçeğin Tamamından, Kişilik ve İletişim Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ders Çalışma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 5.38. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Ders Çalışma Sıklığına Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.39. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Değerlendirme Alt Boyutunda Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	72
Tablo 5.40. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Algıları ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	73



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekil

Sayfa

Şekil 3.1 Yeterlik Beklentisi ile Sonuç Beklentisi Arasındaki Fark 22



EKLER LİSTESİ

- EK-1: Kişisel Bilgi Formu
- EK-2: İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği
- EK-3: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği
- EK-4: Etik Kurul Kararı
- EK-5: İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği İzin Yazışması
- EK-6: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği İzin Yazışması
- EK7: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi



1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin zihninin, bedeninin, yeteneklerinin, duygusallığının, davranışlarının istenildiği şekilde geliştirilmesi veya bireyde yeni bilgi, yetenek ve davranış kazandırabilme çalışmalarıdır (Akyüz, 1999). Diğer bir tanıma göre ise, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı ile kasıtlı, istendik yönde değişiklik oluşturma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Ertürk, 2013). Tezcan (1985) ise eğitimi, kişinin kişilik gelişimini sağlayan, onu temele alan, yetişkinliğe hazırlayan bilgiyi, beceriyi ve davranışları kazanmasını sağlayan bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim kişilerin bilgileri, becerileri ve davranışları üzerine odaklanmaktadır.

Bilim ve teknolojideki hızlı değişiklik, kişinin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenim-öğretim teori ve yaklaşımlarında gerçekleşen gelişmeler ve yenilikler kişilerden beklenen rollere de etki etmiştir. Bu değişim bireyin bilginin üretilmesini sağlayan, üretilen bu bilgiyi yaşamında işlevsel bir şekilde kullanabilme becerisine sahip, problemlere çözüm bulabilen, eleştirel düşünebilme becerisine sahip, girişimci bir yapıya sahip, kararlı davranabilen, iletişime açık, empatik düşünebilen, toplumuna ve kültürüne fayda sağlayan vb. niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. (MEB, 2018). Dünyamızın küresel bir alan haline gelmesi ile birlikte bireylerden beklenen bilgi ve becerilere her gün bir yenisi eklenmektedir.

Hızlı bir şekilde gelişen bilgi teknolojileri sayesinde bilginin dünyanın her bir köşesine ulaşması bugün artık çok daha kolay hale geldi. Oturduğumuz yerden internet vasıtasıyla dünyanın diğer ucundaki bir bilgiye kolayca erişebilmekteyiz. Küresel düzeyde meydana gelen bu gelişmeler toplumları da hızla etkilemekte ve bir toplumda meydana gelen değişiklik diğer toplumlara kolay bir şekilde geçebilmektedir. Bu süreç bilginin akışını kolaylaştırmakla kalmamakta bunun yanı sıra kültürel ve iletişimsel kalıpların da toplumlara transferini hızlandırmaktadır. Dünya üzerinde kültürlerarasındaki iletişimi kolay hale getirmenin yolu ortak bir dilden geçmektedir (Demirkan, 2008). İçinde bulunduğumuz çağda, İngilizcenin ekonomik, sosyal, politik, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel olarak ortak bir dil ve uluslararası arenada iletişim dili olmasından dolayı, Türkiye’de de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi sonucunu doğurmuştur (Aydın, 2006). Çünkü yabancı dil bilmenin çağın gereklerinden biri olduğu, yabancı dile özellikle de İngilizceye hakim olmadan çağı yakalamanın çok zor olduğu bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı da yabancı dil eğitime verilen önem her geçen gün artırılmış ve yabancı dil eğitimi ilkokuldan başlayarak yükseköğretime kadar devam edecek şekilde düzenlenmiştir.

Yabancı dil eğitimi konusunda zaman içinde bir takım yenilikler yapılmaya çalışılmasına rağmen, bugün hala ilköğretimden başlayıp yükseköğretime kadar yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi problemler yaşadıkları herkesin bildiği bir gerçektir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Bu problemlerin ortadan kaldırılabilmesi için, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların ortaya çıkarılması ve yabancı dil öğrenmeleri konusunda teşvik edilmeleri gerekliliği söz konusudur (Kannan, 2009). Yabancı dil

öğreniminde yaşanan bu problemlerin neler olduğunun ortaya çıkarılabilmesi adına birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar (Çelebi, 2006; Demirpolat, 2015; Parker, 2012; Soner 2007) Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme probleminin var olduğunu ortaya koymaktadır ancak bu çalışmaların çeşitliliği bu problemin tek bir nedeninin olmadığını belirtmektedir. Araştırmaların ortak noktası yabancı dil öğretim politikalarından ve planlama olmamasından kaynaklı birçok problemin ortaya çıktığı fikridir. Türkiye’de özgün dil öğretim programının ve yönteminin olmaması ve yurtdışındaki programların olduğu gibi alınması yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde başarısızlığa neden olabilmektedir. Dil öğretim politikasındaki eksiklikler ile farklılıklar ve bu politikaların uygulanmasından kaynaklı sorunlar, dil öğretiminde dilbilgisine ağırlık verilmesi, öğrencilerin yeterli zaman ayıramamasından kaynaklı dil becerisindeki eksiklikler, sınıfların kalabalıklığı, dilin kullanım alanının olmayışı, ölçme-değerlendirme kullanılan yanlış yöntemler, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik programların yetersizliği ve hizmet-içi eğitimdeki niteliksizlik, ders saatlerindeki yetersizlikler gibi nedenler çalışmaların değindiği sorunlardır (Haznedar, 2010; Işık, 2005; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Şahin, 2013).

Yukarıda sayılan nedenler genel anlamda öğrencilerden kaynaklanmayan nedenlerdir. Yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde yaşanan zorluklar öğrencinin kendinden kaynaklı da olabilir. Bu zorluklar bilişsel özelliklerden kaynaklanacağı gibi duyuşsal özelliklerden de kaynaklanabilir. Bu noktada yabancı dile yönelik kaygının ve öz yeterlik algısının yabancı dil öğreniminde öğrencileri zorlayan noktalardan biri olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Her geçen gün küreselleşen dünyamızda, bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı ilerlemeyle birlikte bir yabancı dil bilmek kaçınılmaz hale gelmektedir. Ülkemizde gerçekleştirilen tezleri uluslararası platformlarda tartışıp savunabilecek, bizi dış dünyaya entegre edebilecek araç konumunda olan ve dünyanın iletişiminde ortak dil olarak kullanılan dil İngilizce’dir (Ergüder, 2005). İngilizce öğretimi ve öğrenimine verilmesi gereken önem değişen dünyada birçoğumuz tarafından kabul edilmiş bir gerçektir. Yabancı dil öğrenmek ve bunun sayesinde birçok bilgiye çok daha kısa zamanda erişmek önem arz etmektedir. Ama burada karşımıza bir sorun çıkmaktadır; yabancı dilin “kime” ve “nasıl” öğretileceği ve bu kişilerin eğitim öncesinde ve eğitim sırasında dikkate alınması gerekenlerin iyi belirlenmesi gerektiğidir (Gökdemir, 2005).

Kişiler yabancı bir dili öğrenirlerken, kendi dillerine göre, o dilin karmaşık yapısının olmasından dolayı zorluk çekeceklerdir. Ayrıca öğrenilen dilin konuşulduğu ve kullanıldığı ortam dışında öğrenilmesi de durumu daha da zor hale getirecektir (Ünal, 2016). Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğretimi ve öğreniminde karşılaşılan bir takım zorluklardan söz etmek mümkündür.

Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorluklardan biri öz yeterlik algısıdır. Öz yeterlik, bireyin bir işle ilgili becerilerin kendinde bulunduğuna dair inancı olarak ifade edilebilir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Öz yeterlik inançları, öğrencilerin yabancı dil

derslerindeki başarılarına etki eden faktörlerden biridir. Bundan dolayı eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken ve öğretim programları hazırlanırken öz yeterlik inancı göz önünde bulundurulmalıdır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2016). Yabancı dil öğrenimine yönelik öz yeterlik inançları bu dile dair ilgili bilgilerin niceliğiyle alakalı değildir. Okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi dil becerileriyle ilgili etkinliklerin niteliği ile ilgisi vardır. Bireyin bu dil becerilerindeki yetkinliğine dair kendi algısı öz yeterlik inancı ile alakalıdır (Büyükduman, 2006). Dolayısı ile yabancı dil öğretiminde öz yeterlik inancı çok önemli bir yer kaplamaktadır.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde yaşanan zorluklardan bir diğeri de kaygıdır. Kaygı kişinin yaşadığı ruhsal bir durumu ifade eder ve bu duygu içerisinde olan kişiler kendilerini sosyal ortamlarda rahat hissetmezler ve kendilerini ifade etme hususunda zorlanırlar. Bundan dolayı da bu kişilerin yabancı dil öğreniminde birtakım problemler yaşadıkları düşünülmektedir. Kaygı duygusu gibi bireysel farklar göz önünde bulundurulmadan verilen yabancı dil eğitiminde ise beklenen sonuca ulaşmakta zorluk yaşanacaktır. Bireyler farklıdır ve bu farklılıklar davranış biçimleriyle kendini gösterir. Araştırmacılar, dışarıdan alınan tüm uyarıcıların, kişilerde farklı tepkiler oluşturduğunu ve kaygı içerisindeki öğrencilerin yabancı dili konuşma gibi becerilerde sorun yaşadıklarını belirtmektedir (Ünal, 2016). Öğrencilerin konuşma, yazma ve söylenilen şeyleri hemen anlayabilme konularındaki istekleri de yüksek düzeyde kaygının nedeni olabilmekte ve bu şekilde de yabancı dil başarıları ve yabancı dil derslerine yönelik tutumları da olumsuz etkilenebilmektedir (Baş, 2013). Bu nedenlerden dolayı öğrencilerin kaygı düzeylerinin belirlenmesinin, bu kaygıların nedenlerinin ortaya çıkarılmasının ve dolayısıyla da bu sebepler ortadan kaldırılarak kaygıdan uzak eğitim öğretim ortamlarının oluşturulmasının yabancı dil eğitime fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inançları ile yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarının çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile olan ilişkileri nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarını ve yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inançları;
 - a) Cinsiyetlerine göre,
 - b) Sınıflarına göre,
 - c) Ailelerinin maddi gelirlerine göre,
 - d) Yabancı dil kursuna gidip gitmeme durumuna göre,
 - e) İngilizce öğrenmeye ayırdığı zamana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygıları;
 - a) Cinsiyetlerine göre,
 - b) Sınıflarına göre,

- c) Ailelerinin maddi gelirlerine göre,
- d) Yabancı dil kursuna gidip gitmeme durumuna göre,
- e) Yabancı dil öğrenmeye ayırdığı zamana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik özyeterlik inançları ile yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenimi karışık ve problemlili bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenenlerin bireysel farklılıkları yabancı dil öğrenimini karışık ve problemlili bir yapıya dönüştüren faktörlerden bir tanesidir. Bir başka ifadeyle yabancı dil öğrenimindeki başarının, öğrencilerin bireysel özellikleriyle doğrudan ilgisi vardır (Aydın ve Zengin, 2008, 82). Bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenimindeki bu öneminden dolayı araştırma bu çerçevede şekillendirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Alcı ve Yüksel, 2012; Aşkar ve Umay, 2001; Baykara, 2011; Ekici, 2005; Ergüven Akbulut, 2019; Satıcı, 2013) incelendiğinde, eğitimdeki birçok alanda genel anlamda öz yeterlik algısının incelendiği fakat yabancı dile yönelik öz yeterlik algısıyla ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil sınıflarında kaygının yüksek düzeyde yaşandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin yabancı dil derslerine yönelik öz yeterlik algılarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin yabancı dil derslerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek neticelerin öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, yabancı dil öğrenim ve öğretimi sürecinde karşı karşıya kalınan zorluklara ışık tutması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, aile maddi gelir düzeyi, İngilizceye yönelik herhangi bir kursa katılma durumu ve ders çalışma sıklığı değişkenleri açısından belirlenmesi eğitim ortamlarının yeniden düzenlenmesi hususunda önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğreniminin etkili bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin öğrencilerde o dildeki dört temel becerinin gelişmesiyle anlaşılabilirliği ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının konuşma, okuma, yazma, dinleme gibi dört temel beceri açısından incelenmesi öğretmenlere dersin planlanması, etkinliklerin düzenlenmesi hususunda ışık tutabilir. Öğrencilerin bu becerilere yönelik öz yeterlik algılarının ortaya konması ile İngilizce eğitim programının yeniden düzenlenmesine katkı sağlanabilir. Öte yandan, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının tespit edilmesi, ilerleyen zamanlarda öğrencilerin bu derse yönelik öz yeterlik algılarını yükseltmek adına çalışmalar yapılmasına katkı sunabilir.

Yabancı dil öğreniminin doğasının ve yabancı dil öğrenimine etki eden bireysel faktörlerin daha da iyi anlaşılabilmesi, söz konusu değişkenlerin birbirleriyle

ilişkilerinin araştırıldığı çalışma ile gerçekleştirilmektedir (Doğan, 2016). Bu açıdan bu araştırmada da yabancı dil öğrenimine etki eden faktörlerden olduğu ifade edilen öz yeterlik algısı ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecine etki eden bu faktörlerin birbirleriyle ilişkilerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma, bu faktörlerin yabancı dil öğrenim sürecine ne derece etki ettiklerinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir. Elde edilen sonuçların İngilizce öğretim programının ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının düzenlenmesine, bu programların uygulanma süresinde nelere dikkat edileceği hususuna ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Örneklemdaki öğrencilerin ölçeklerdeki maddeleri objektif ve içten bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'teki bir Anadolu lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 686 öğrenciden Yabancı Dile Yönelik Öz yeterlik Ölçeği, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz Yeterlik İnancı: Kişilerin belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri ya da yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır (Bandura, 1986).

Yabancı Dil Kaygısı: Bir yabancı dili öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan ve kişinin kendini algılamasına yönelik karmaşık inanç, his ve davranışlardır (Horwitz ve diğerleri, 1986).

Yabancı Dil Kursuna Katılma: İngilizce ile ilgili okulda verilen Destekleme ve Yetiştirme Kursları, Halk Eğitim Kursları, Özel dil kursları gibi ilave kurslara katılma ya da özel ders alma durumudur.

İngilizce Dersine Çalışma Sıklığı: Okul saatleri dışında İngilizce öğrenmeye ne kadar zaman ayrıldığıdır.

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Tezin konusu olan İngilizceye yönelik öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısına yönelik farklı öğrenme alanlarında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu bölümde bu konularda yurt içi ve yurt dışında yürütülmüş çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Hancı-Yanar (2008) tarafından yapılan “Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz yeterlik Algılarının ve İngilizceye Yönelik Tutumlarının incelenmesi” adlı tez 775 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın genel amacı hazırlık eğitiminde yabancı dil dersi alan ile almayan lise öğrencilerinin İngilizce dersine dair tutumlarıyla bu derse yönelik öz yeterlik algılarını karşılaştırmak ve bu iki gruptaki öğrencilerin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda, hazırlık eğitime tabi tutulan ve tutulmayan öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu ancak bu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanlarının arasında farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Hazırlık eğitime tabi tutulan öğrencilerin öz yeterlik puanlarının, almayan öğrencilerden yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu eğitime tabi tutulmayan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu fakat puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya dahil edilen iki gruptaki öğrencilerin de öz yeterlik algılarıyla tutumları arasındaki ilişkinin orta seviyede ve olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Alcı ve Yüksel (2012) tarafından gerçekleştirilen “An Examination Into Self-Efficacy, Metacognition and Academic Performance of Pre-Service ELT Students: Prediction and Difference” adlı çalışma İngilizce Öğretmenliği Programında öğrenim gören 143 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öz yeterlikleri ve bilişüstü farkındalıklarının akademik performanslarını ne derecede yordadığı ve sınıf düzeylerine göre özyeterlik inançlarındaki ve bilişüstü farkındalıklarındaki farklılaşma incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda; özyeterlik, bilişüstü farkındalık ve akademik başarının birbiriyle ilişkili olduğu ortaya konulmuş, ancak sonrasındaki regresyon analiziyle, akademik performansı yordayan tek değişkenin bilişüstü farkındalık olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan ANOVA çalışması sonucunda ise özyeterlik ile bilişüstü farkındalık puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği ortaya konulmuştur.

Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından gerçekleştirilen “Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada lisede öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce ’ye yönelik özyeterlik algılarının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Elazığ ilinin merkezinde bulunan farklı liselerde öğrenim gören 264 12. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının okuma, yazma, dinleme ve

konuşma alt boyutlarında orta seviyede olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançları arasında ölçeğin dört alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat erkek öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Son olarak anne ve babalarının eğitim düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kanadlı ve Bağçeci (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğrencilerin İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutlarında öğrencilerin özyeterlik inançlarının, algıladıkları özerklik desteğiyle ilişkisini ve özerklik desteğindeki düzeylere göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma 414 üniversite öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz yeterlik inançlarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma derslerinde orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Tuncer ve Doğan (2015) tarafından yapılan “Effect of Foreign Language Classroom Anxiety on Turkish University Students’ Academic Achievement in Foreign Language Learning” isimli çalışma Mühendislik fakültesinde eğitim gören ve İngilizce hazırlık eğitimi gören 271 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dile yönelik öz yeterliklerine ve akademik öz yeterliklerine dair görüşlerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bunun yanında yabancı dile yönelik kaygı ile akademik öz yeterlik arasında nasıl bir ilişki bulunduğu ortaya konulmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; yabancı dile yönelik kaygı ölçeğinin ilgi alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca akademik öz yeterlik ölçeğinin tamamında ve bilişsel uygulamalar alt boyutunda da kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Karafil ve Arı’nın (2016) “Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” isimli çalışmalarındaki amaç İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin güç paylaşım düzeylerinin ve güç paylaşım düzeyleri ile İngilizceye yönelik özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma 454 yüksekokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşımının ve İngilizce öz yeterlik düzeyinin orta seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarında öğrencilerin öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Ocak ve Akkaş Baysal (2016) tarafından yürütülen “Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği” adlı çalışmanın amacı 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin ne olduğunu incelemek ve dil öğrenme sürecindeki stratejilerine göre öz yeterlik inançlarının anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma 9. sınıfta öğrenim gören 242 öğrenciyle

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle İngilizce dersi okuma, dinleme, konuşma ve yazma boyutlarındaki öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılık olduğu sonucu çıkarılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarına dair bulgularda ölçeğin okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutlarında kız öğrencilerin öz yeterlik inançlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Aykol'un (2017) "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasında lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleriyle yabancı dil ile ilgili öz yeterlik inançları arasında bulunan ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin merkezindeki liselerde öğrenim gören 900 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin cinsiyet, hazırlık eğitimi alıp almaması, lise türü, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, İngilizce öğrenimindeki amaçları gibi farklı değişkenler açısından yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmadan öğrencilerin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarının aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılaştığı sonucu da çıkarılmıştır. Ancak, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleriyle yabancı dil özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

2.2. İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Huang ve Chang (1996) tarafından yürütülen "Self-Efficacy Of English As a Second Language Learner: An Example of Four Learners" isimli çalışmada amaç İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve bu inançlar ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırma Indiana Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve en üst seviyede İngilizce okuma ve yazma derslerini alan eden dört öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğrencilere, İngilizce öğrenmelerindeki amaçları, daha önceki İngilizce öğrenme deneyimleri, İngilizce okuma ve yazma konusunda kendilerine olan güvenleri ile ilgili genel sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin sınıf içindeki performansları da araştırmayı gerçekleştirenler tarafından gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin TOEFL skor belgelerinde bulunan okuma ve yazma kısımları da incelenmiştir. Üçgenleme (triangulation) yöntemiyle nitel verilerin nicel verilerle sağlamlaştırılması amacıyla öğrencilere İngilizce okuma-yazma

becerilerine dair yargıların bulunduğu bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öz yeterlik inanç düzeyleri ile ders başarılarının ve başarılarının da beceri algıları ile orantılı olmadığını ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin öz yeterlik inancını etkileyen unsurların, okuma-yazmayla ilgili konulara ilgi düzeyleri, öğretmenlerin öğrencilere dair algıları ve destekleri, sınıf içerisinde gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin birbirlerini kıyaslamaları, görevin karmaşıklığı ve ortaya konulan çaba olduğu belirtilmiştir.

Mills, Pajares ve Herron (2006) tarafından yapılan “A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety and Their Relation to Reading and Listening Proficiency” isimli çalışmada öğrencilerin öz-yeterlilikleri, kaygıları ve cinsiyet değişkenleri ile Fransızca dilindeki dinleme ve okuma becerilerine yönelik akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma yabancı dil olarak Fransızca’yı öğrenen 95 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öz-yeterlilikleri ile Fransızca okuma başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, kaygının ise Fransızca okuma becerisi ile ilişkili olmadığı ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öz-yeterlilik ile Fransızca dinleme başarıları arasında yalnız kızlar açısından olumlu bir ilişkinin olduğu, öte yandan kaygı ile Fransızca dinleme başarıları arasında da hem erkekler hem de kızlar açısından pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca da öğrencilerin öz-yeterliliği ile Fransızca okuma ve dinleme kaygıları arasında da negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Hsieh (2008) tarafından gerçekleştirilen “Why are College Foreign Language Students’ Self-efficacy, Attitude and Motivation so Different?” isimli çalışmada öğrencilerin öz-yeterlilikleri, ilgileri, tutumları, motivasyonları ve kaygılarının yabancı dil akademik başarılarını ne kadar yordadığı araştırılmıştır. Araştırma yabancı dil olarak İspanyolca, Almanca ve Fransızca’yı öğrenen 249 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Başarı kriteri olarak da araştırmaya katılan öğrencilerin katıldıkları yabancı dil kursunun sonunda aldıkları notlar temel alınmıştır. Çalışmanın sonunda öz-yeterliliğin, olumlu tutumun ve kaygının birlikte başarıyı iyi ölçüde yordadığı saptanmıştır. Ayrıca tüm değişkenler içerisinde, öz-yeterlilik ile olumlu tutumun başarı notuyla pozitif yönlü korelasyona ve olumsuz tutum ile kaygının da negatif yönlü korelasyona sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Anyadubalu (2010) tarafından yürütülen “Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok” isimli araştırmada öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki kaygıları ve öz yeterlik algılarının öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarıyla ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 12-14 yaşları arasında olan 318 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygılarıyla İngilizce dersinde gösterdikleri başarı arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olduğu ancak öğrencilerin öz-yeterlilik algılarıyla İngilizce başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygıları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Ghonsooly ve Elahi (2010) tarafından gerçekleştirilen “Learners' Self-efficacy in Reading and its Relation to Foreign Language Reading Anxiety and Reading Achievement” isimli çalışmada İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlik inançları ile okuma becerisi ile ilgili kaygıları arasında bulunan ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya İngiliz Edebiyatı bölümünde ikinci sınıfta öğrenim gören 150 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın bulgularından öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterlik inançlarıyla okumaya yönelik kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öz yeterlik inançları yüksek düzeyde olan öğrencilerin düşük olanlara kıyasla okuma etkinliklerinde daha başarılı oldukları da tespit edilmiştir.

Templin (2011) tarafından gerçekleştirilen “Examining The Effects of Self-Efficacy Sources On English as a Second Language (ESL) Self-Efficacy Beliefs and ESL Proficiency” isimli çalışmada İngilizce dersi alan üniversite öğrencilerinin öz yeterlik kaynaklarını nasıl yorumladıkları incelenmiştir. Çalışmaya üniversite öğrenimi gören, yoğun bir şekilde İngilizce dersi alan 130 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere demografik soruların bulunduğu anket, İngilizce özyeterlik kaynaklarına dair anket ve İngilizce özyeterlik inançlarına dair anket uygulanmıştır ve öğrencilerin üniversiteye giriş sınavları ve TOEFL puanları incelenmiştir. Araştırma, öz yeterlik kaynaklarının özyeterlik inançları ile İngilizce ile ilgili öğrenme yeterliğini yordadığını fakat öz yeterlik inançlarının İngilizce öğrenme yeterliğini yordamadığını ortaya koymuştur.

Raoofi, Tan ve Chan (2012) tarafından yapılan “Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts” isimli çalışmada öz yeterliğin yabancı dil öğretiminde yordayıcılığını ve yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde özyeterlik inançlarının etkilendiği faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada 2003-2012 yılları arasında yayınlanan 32 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar öz-yeterliliğin etkileri ve öz-yeterliliği etkileyen faktörler diye iki ana kategoriye ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dile yönelik öz yeterlik algısını strateji kullanımı, öğrenci ilgisi, öğrenci deneyimi gibi bir çok faktörün artırdığı ve öz yeterlik inancının da yabancı dil öğrenim sürecinde iyi bir yordayıcı olduğu bulgularına erişilmiştir.

Kitikanan ve Sasimonton (2017) tarafından yürütülen “The Relationship between English Self-efficacy and English Learning Achievement of L2 Thai Learners” isimli çalışmada dil öğrenimindeki herhangi bir boyuta yönelik öz-yeterliliğin, İngilizce’yi öğrenme performansına katkısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırmadaki amaç, İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen Taylandlı öğrencilerin başarı seviyelerini ortaya çıkarmak, öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik seviyelerini dört temel dil becerisi yönünden incelemek ve İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışma Taylandlı 32 üniversite son sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Elde edilen bulgularda öğrencilerin dört temel beceriye ait İngilizceye yönelik öz-yeterlik puanlarının İngilizce başarıları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ortaya konulmuştur. Öz yeterlik inancı arttıkça, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarılarının da arttığı belirtilmektedir.

Todaka (2017) tarafından yürütülen “Self-Efficacy of English Listening Skills in Japanese College Efl Learners: Quantitative and qualitative analyses” isimli çalışma öğrencilerin İngilizce öğrenmede motive olmalarını engelleyen ve dikkatlerini dağıtan davranışların nedenlerini daha anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla hem nitel hem nicel verilerden faydalanılmıştır. Çalışma Miyazaki Municipal Üniversitesinde birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel ve nicel bulguların sonucunda Japon üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi dinleme becerileri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyon olduğu ve İngilizce derslerinde hedef belirlemenin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarında artışa neden olduğu ortaya konulmuştur.

2.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Sarıgül (2000) tarafından gerçekleştirilen “Trait Anxiety or Foreign Language Anxiety and their Effects on Learners’ Foreign Language Proficiency and Achievement” adlı tez İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 177 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada sürekli kaygı ile yabancı dile yönelik kaygının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine ve akademik başarılarına etkileri araştırılmıştır. Çalışmada yabancı dile yönelik kaygının sürekli kaygıdan bağımsız olduğu, duruma özgü bir kaygı türü olduğu görüşünü destekleyecek bulgular ortaya konulmuştur. Ayrıca sürekli kaygının ve yabancı dile yönelik kaygının öğrencilerin dil yeterlilikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı ancak öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları ile ders notları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ve yabancı dil kaygısının sınav kaygısını da içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köse (2005) tarafından yürütülen “Impact of Dialogue Journals on Language Anxiety and Classroom Affect” isimli tez çalışmasında diyalog günlüğünün dile yönelik kaygı ve sınıf üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi’nde öğrenim gören bir kontrol bir deney grubundan oluşan 48 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresi boyunca deney grubunun dersine giren öğretmenden normal dersini anlatmaya devam etmesi istenmiş ancak öğrencilerden diyalog günlüğü kullanmaları istenmiştir. Kontrol grubundan ise böyle bir uygulama istenmemiştir. Verilerin toplanması amacıyla iki ayrı gruba da Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmış ve nitel verilerin elde edilebilmesi için de görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin sonucuna göre her iki grup arasında kaygı bakımından herhangi bir fark bulunamamıştır. Ancak nitel verilerin sonuçları ise diyalog günlüğü tutulmasının öğrencilerin İngilizce ders tutumlarına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Batumlu ve Erden (2007) tarafından yapılan “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmanın amacı üniversitede hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarıyla İngilizce dersinde gösterdikleri başarı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma İngilizce hazırlık eğitimi alan ve A, B ve C kuruna devam eden 150 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, İngilizce Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin ilk başta yaşadıkları

yabancı dil kaygısının, kur düzeyine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği; her iki gruptaki öğrencilerin yabancı dil kaygılarının aynı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin eğitimleri süresince yaşadıkları yabancı dil öğrenme kaygıları ve ortaya koydukları genel ders başarıları arasında erkek ve kız öğrencilerde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu da ifade edilmiştir.

Gülözer (2010) tarafından yürütülen “Farklı Test Formatları ile Ölçülen Yabancı Dil Başarısının; Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri ile İlişkinin İncelenmesi” konulu tez 75 onuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı öğrencilerin farklı ölçme yaklaşımlarıyla ölçülen başarılarının; öğrenme stilleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleriyle ilişkisini araştırmak ve bu üç değişkenin başarıya olan etkisi incelemektir. Araştırma sonucunda İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde artış gösterdikçe başarının da arttığı tespit edilmiştir. İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyi arttıkça başarının düştüğü belirlenmiştir. Üç farklı ölçme tekniğiyle elde edilen başarı puanlarının ortalaması temel alındığında, öğrencilerden görsel ve hareketli öğrenme stiline sahip olanların, işitsel ve baskın olmayan öğrenme stiline sahip olanlara nazaran daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Yazılı yoklama sınavında ortaya konulan başarının öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Ancak çoktan seçmeli sınav ve grid yöntemiyle yapılan sınavlardan elde edilen başarının öğrenme stillerine bağlı olarak değişiklik gösterdiği sonucu elde edilmiş, hareketli stile sahip öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda; görsel stile sahip öğrencilerin ise grid testinde daha çok başarı gösterdikleri görülmüştür.

Burgucu (2011) tarafından yürütülen “The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English As a Foreign Language” konulu tezin amacı İngilizce öğrenimine karşı Türk öğrencilerin motivasyonu, tutumu ve kaygısını araştırmaktır. Araştırma 242 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin işlevsel motivasyon düzeyinin entegrasyon türü motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Türk öğrencilerinin İngilizce bilmenin öneminin farkında oldukları ve bu dile karşı işlevsel yönde güdülendikleri belirtilmiştir. Motivasyon, tutum ve kaygı değişkenleri, cinsiyet ile anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiş ve her iki gruptaki öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygı seviyelerinin düşük oranda olduğu, motivasyon ve tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında kız öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının, erkek öğrencilere kıyasla biraz daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yönden araştırmada motivasyonla kaygı arasındaki ilişki incelenmiştir ve araştırmanın sonucunda motivasyon ile kaygı arasında negatif bir korelasyon olmadığı ortaya konulmuştur. Sonuç olarak da İngilizce öğretiminde bağımsız değişkenlerden olan motivasyon ve tutum düzeylerinin öğrencilerde yüksek olduğu, kaygı düzeylerinin ise beklendiğinden çok daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Çimen (2011) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışma 420 Eğitim Fakültesi öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada, eğitim

fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, İngilizce dersi kaygıları ve genel öz yeterlik algıları cinsiyet, yaş, anne ve babanın eğitim seviyesi, kardeş sayısı ve aylık gelir düzeyleri değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır: 1) İngilizce dersinde düşük düzeyde kaygıya sahip olan öğrenciler İngilizceye yönelik daha olumlu yönde tutum sergilerken İngilizceye yönelik kaygısı yüksek düzeyde olan öğrenciler daha olumsuz yönde tutum sergilemektedirler; 2) Genel öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları olumlu yöndedir; 3) Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarıyla İngilizceye yönelik kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygı düzeyleri arttıkça İngilizceye yönelik tutumları da olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeye yönelik tutumlarıyla genel öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Buradan İngilizceye yönelik tutumu olumlu yönde artış gösteren öğrencilerin genel öz yeterlik algılarının da olumlu yönde arttığını anlaşılmaktadır.

Erkan ve Saban'ın (2011) yürüttüğü "Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL" isimli çalışma yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen 188 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin öz yeterlikleri ile yabancı dile yönelik kaygıları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz-yeterlik inançları ile kaygıları arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Aydoğdu (2014) tarafından gerçekleştirilen "The Relationship Between Foreign Language Learning Anxiety, Attitude Toward English Language, Language Learning Strategies And Foreign Language Achievement" adlı çalışma 100 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada üniversite hazırlık sınıfındaki öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları, İngilizce dersine yönelik tutumları, dil öğrenme stratejileriyle akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Kaygı düzeylerine göre strateji kullanımlarına bakıldığında ise, en çok telafi stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer strateji türleri ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tutum puanlarına göre strateji kullanımlarına bakıldığında ise, bilişsel, bilişüstü ve bellek stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Baş (2014) ise "Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma" isimli çalışmada lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Niğde ilinde bulunan üç farklı lisedeki 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum çalışması yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının nedenlerinin; dinleme ve konuşma etkinlikleri, hata yapma korkusu, öğrenmenin gerçekleştiği çevre, öğretim esnasında kullanılan yöntem ve teknikler, öğretmenlerin tutumları ve sınavlar olarak toplam yedi başlıkta toplandığı belirtilmiştir.

Çekirdek'in (2014) İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin İngilizce başarılarıyla kaygıları, motivasyonları, tutumları, ilgileri, özgüvenleri, öz-yeterlikleri, değerleri, sınıf yönetimi algıları, okul iklimiyle ilgili algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için gerçekleştirdiği "Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi" adlı çalışmada nedensel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada bağımlı değişken başarı, bağımsız değişkenler ise kaygı, motivasyon, tutum, ilgi, özgüven, öz-yeterlik, değer, sınıf yönetimi ve okul iklimi şeklinde ele alınmıştır. Çalışma hazırlık sınıfında eğitim gören 332 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin en fazla ders kaygısı, en az ise olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıkları ortaya konulmuştur. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimine verdikleri değer diğer değişkenlere nazaran daha yüksek olduğu, öz yeterliklerinin düşük olduğu, kaygının öğrencilerin İngilizce ders başarılarını olumsuz yönde, motivasyon, özgüven, öz yeterlik ve okul iklimi algılarını ise olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Çakıcı (2015) tarafından gerçekleştirilen "Foreign Language Anxiety of Prospective English Language Teachers" isimli çalışmada öğretmen adaylarıyla çalışmış ve onların yabancı dile yönelik kaygılarının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere olan etkisi incelenmiştir. Araştırma 198 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kaygılarının orta düzeyde olduğunu, cinsiyet değişkeni açısından yabancı dile yönelik kaygıları arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında araştırmada kaygının öğrencilerin yaşlarında ve sınıf düzeylerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı da belirtilmiştir.

Güngör (2016) tarafından gerçekleştirilen "Fransızca Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Nedenleri ve Cinsiyet Faktörü" isimli çalışmada yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin yabancı dil okuma kaygıları ve yabancı dil sınıf içi kaygı durumlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve yabancı dil dersindeki okuma kaygılarının nedenleri araştırılmıştır. Araştırma Fransızca Öğretmenliği Programında birinci sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının ve yabancı dilde okuma kaygılarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra yabancı dil sınıf kaygısı olan öğrencilerin aynı zamanda yabancı dilde okuma kaygısına da sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olması, okuma-anlama etkinlikleri esnasında metnin içeriği ile ilgili sorulan soruları anlayamamaları, metin içerisindeki yönergeleri anlayamamaları, bilinmeyen sözcüklerin metinlerde olması, metinlerin içindeki uzun cümle yapıları gibi pek çok nedenin öğrencilerde yabancı dilde okuma kaygısına yol açtığı belirtilmiştir.

2.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Phillips (1992) tarafından gerçekleştirilen "The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes" adlı çalışmanın amacı öğrencilerin

yabancı dile yönelik kaygılarının Fransızca sözlü sınavlarındaki başarılarını ve yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerin sınavlara yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini özel bir üniversitede öğrenim gören Fransızca öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma, yabancı dil kaygısıyla sözel sınavlardaki başarı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yabancı dil kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin sözel sınavlardaki performanslarının diğer öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü Fransızca konuşma kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir ve araştırmanın bulguları da aynı doğrultudadır. Düşük ve yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerin tümünün sözel sınavlarda huzursuzluk duydukları belirtilmiştir. Bu durumun öğretmenin sınıf içerisinde öğrencileri rahatlatma çabalarına ve iletişimsel aktivitelerine rağmen değişmediği ifade edilmiştir.

Wörde (2003) tarafından yürütülen “Students’ Perspectives on Foreign Language Anxiety” isimli çalışmada yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı oluşturan ve kaygı azaltan faktörlerin öğrenci yönüyle tanımlanması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları dinleme ve konuşma etkinliklerinin kaygının en çok yaşandığı durumlar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin sınıf ortamındaki tutumunun kaygıyı artırıcı veya azaltıcı önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu öğretmenin konuşurken yavaş olması gerektiğini, İngilizceyi gerçek hayat ile ilişkilendirmesini ve öğrencilerin özelliklerine dikkat etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Chen ve Chang (2004) tarafından yapılan “The Relationship Between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties” adlı çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile dil öğrenme güçlükleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma, Tayvan’da İngilizce dersleri alan 10 farklı üniversiteden 1187 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, yüksek seviyede yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerin, geçmişteki İngilizce öğrenme süreçlerinde problemler yaşadıklarını, İngilizce sınavlarında daha düşük notlar aldıklarını, İngilizce derslerinde ilerlemelerinin daha yavaş olduğunu ve öğrenme güçlüğü çektiklerini ortaya koymuştur.

Kwan (2004) tarafından gerçekleştirilen “A Study of Language Anxiety and Motivational Intensity in Learning English as a Second Language in Hong Kong Secondary School” isimli çalışmada yabancı dil kaygısıyla yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 117 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, yabancı dile yönelik kaygı ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında orta düzeyde ve negatif yönlü ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Katalin (2006) tarafından yürütülen “Foreign Language Classroom Anxiety: A Classroom Perspective” isimli çalışmada ortaokul öğrencilerindeki yabancı dil kaygısını araştırmak istenilmiş ve bu kaygının sınıftan kaynaklanan nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma Macaristan’da iki yabancı dili aynı anda öğrenen, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 61 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda iki farklı dili aynı anda öğrenen öğrencilerin bu dillere yönelik farklı seviyelerde yabancı dil kaygısına sahip oldukları belirtilmiştir. Öğrenim esnasında kullanılan materyallerin de kaygı seviyesinde artışa neden olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri dille ilgili olumlu yaşantılarının bulunmasına rağmen kaygılarının olduğu ortaya konulmuştur.

Moore'un (2007), İspanyolca öğrenen öğrencilerle gerçekleştirdiği "Intercultural Communication and Foreign Language Anxiety" isimli çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin, kültürlerarası duyarlılıklarının ve anadilleri farklı olan öğretmenlerden İspanyolca dilini öğrenen farklı seviyelere sahip öğrencilerin, öğretmenlerinin öğretme becerileriyle ilgili görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma, İspanyolca öğrenen 154 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı seviyeleri arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının azaldığını ve öğretmenlerini öğretme becerileri noktasında olumsuz yönde eleştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Na'nın (2007) "A Study of High School Students' English Learning Anxiety" isimli çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme kaygılarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma Çin'de lise öğrenimi görmekte olan 115 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğrenme geçmişleri 5 ile 8 yıl arasında değişmekte olan bu öğrencilere Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Başarı düzeylerinin tespiti için ise dönem sonlarında yapılan final sınavları temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmede yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere nispeten daha yüksek seviyede yabancı dil kaygısı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Yüksek düzeydeki kaygının da lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerinde zayıflatıcı bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Hemmamilini (2010) tarafından yapılan "English Language Anxiety in Relation to English Achievement among The High School Students" adlı çalışmada lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kaygıları ile İngilizce ders başarıları arasında bulunan ilişki incelenmiştir. Araştırma lise öğrenimi gören 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kaygıları ile İngilizce ders başarıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca kaygının yükselmesinin İngilizce dersindeki başarının düşmesine sebep olduğu belirtilmiştir.

Atef-Vahid ve Kashani (2011) tarafından yürütülen "The Effect of English Learning Anxiety on Iranian High-School Students' English Language Achievement" isimli çalışmada lise öğrencilerinin yabancı dil sınıflarındaki İngilizce dersi başarıları ile yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma 38 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ile yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, İngilizce başarısı ile yabancı dil kaygısı değişkenlerinden biri olarak belirtilen olumsuz değerlendirilme korkusu arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirtilmiştir.

Cui (2011) tarafından gerçekleştirilen "Research on High School Students' English Learning Anxiety" isimli çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygısı araştırılmıştır. Araştırma Çin'de lise öğrenimi gören 105 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik

nispeten yüksek düzeyde kaygıya sahibi oldukları, erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yüksek düzeydeki kaygının da öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini engelleyici bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Hussain, Shahid ve Zaman (2011) tarafından yürütülen “Anxiety and Attitude of Secondary School Students Towards Foreign Language Learning” adlı çalışmada İngilizce öğrenen onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dile yönelik kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma 360’ı erkek, 360’ı kız olmak üzere toplam 720 onuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin yabancı dil tutumları ile kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum içinde oldukları ve daha az kaygıya sahip oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada kırsal alanda yaşayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik daha fazla kaygıya sahip oldukları ve daha az olumlu tutum sergiledikleri belirtilmiştir.

Liu ve Huang (2011) tarafından gerçekleştirilen “An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation” adlı çalışmada yabancı dile yönelik kaygı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve akademik yöndeki performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Çin’de bulunan üç farklı üniversiteden toplam 980 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizceye yönelik yüksek düzeyde kaygıya sahip olmadıkları ve İngilizce öğrenme motivasyonlarının orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasında da negatif yönlü ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Thompson ve Lee (2012) tarafından gerçekleştirilen “Anxiety and EFL: Does Multilingualism Matter?” adlı çalışmada İngilizce ve İngilizcenin dışında başka bir ya da birden fazla yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin kaygıları ve kaygılarının yabancı dildeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla çalışma 123 Koreli üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda Horwitz ve diğerlerinin (1986) geliştirmiş oldukları üç faktörden oluşan yabancı dile yönelik kaygı ölçeğinin dördüncü faktörü (yabancı dili anlamama korkusu) ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra kaygının İngilizce dersindeki akademik başarıdan güçlü bir şekilde etkilendiği ve çok dilli olmanın da yabancı dil kaygısına etki ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Liu ve Chen (2015) tarafından yapılan “A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic- and Vocational-Track High School Students” isimli çalışmanın amacı lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile yabancı dile yönelik kaygılarını araştırmaktır. Araştırma Tayvan’da özel bir lisede öğrenim gören 155 öğrenci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Tzoannopoulou (2016) tarafından yürütülen “Foreign Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation in The Greek University Classroom” isimli çalışmada

yabancı dil kaygısının dil dersi performansına etkisi incelenmiştir. Araştırma Aristotle University of Thessaloniki de öğrenim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları yabancı dile yönelik kaygıyla yabancı dil performansı arasında negatif yönlü ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde öz yeterlik algısı ile ilgili çok fazla çalışma yapıldığı ancak İngilizceye yönelik öz yeterlik algısı ile ilgili çalışmaların daha kısıtlı olduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklemelerinin genel olarak öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda İngilizceye yönelik öz yeterlik algısı genellikle cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, okul türü gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın ise örnekleme lise öğrencileri ve bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, sınıf düzeyi, aile maddi gelir düzeyi, İngilizceye yönelik herhangi bir kursa katılma durumu ve İngilizce dersine çalışma sıklığıdır. Bu açıdan araştırma, belirlenen bağımsız değişkenler yönüyle önceki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde yine benzer şekilde genel kaygı ile ilgili çalışmaların çok daha fazla olduğu ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğu nicel çalışmalardır ve öğrenciler ile yürütülmüştür. Özellikle aile maddi gelir düzeyi, İngilizceye yönelik kursa gitme durumu ve İngilizce dersine çalışma sıklığı değişkenleri yönüyle bu çalışma yine yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalardan farklılaşmaktadır. Öte yandan bu çalışma lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemesi açısından da yürütülen birçok çalışmadan farklılaşmaktadır. Bu iki konunun ilişkisini ortaya koyan çok az çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan gerçekleştirilen bu çalışma ile alanyazına önemli katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal öğrenme kuramı, özyeterlik kavramı, kaygı ve yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. Sosyal Bilişsel Kuram

İnsan davranışının nedenleri ve bu davranışların nasıl oluştuğuyla ilgili olarak birçok kuram ortaya atılmıştır. Davranışçı kuram, insan davranışının tamamıyla dış etkenler ve pekiştireçler ile şekillendiğini; bilişselci kuram insan davranışının kalıtım yoluyla şekillendiğini; varoluşçu kuram ise insan davranışının kişinin kendi özgür seçimleriyle şekillendiğini savunmaktadır (Birinci, 2019). Bu kuramlardan biri de sosyal bilişsel kuramdır.

Davranışçı kuramcılara göre, çevresel uyaranlar ve şartlanmalar insan şekillendirmektedir. Fakat sosyal bilişsel kuram insanı yalnızca çevreden gelen uyaranlarca yönetilen ve bunlara tepki veren bir varlık olarak tanımlamaz. İnsanda, kendi yaşam ve davranışlarını kontrol edebilme becerisi de vardır (Bandura, 1989). Bu kuram bilişsel süreçlerin de insan davranışı üzerinde etkisi olduğuna vurgu yaparak davranışçı kuramdan ayrılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilişsel kuramın aslında insan davranışının sadece dış etkenlerle şekillendiğini savunan davranışçı kurama karşılık ortaya çıktığı ifade edilebilir (Birinci, 2019). Sosyal bilişsel kuramda kişilerin kendi yaşamlarının doğası ve niteliği üzerinde etki etme kapasitesi vardır. Bundan dolayı kişiler sosyal sistemlerin sadece ürünü değil hem de üreticisidir. Kuramın dayandığı diğer bir varsayım da kişilerin kendi davranışlarını hem iç hem de dış faktörler vasıtasıyla düzenleyebiliyor olmalarıdır. Bir başka ifadeyle insanoğlu kendi kendini düzenleyebilme kapasitesine sahiptir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2015, 209). Sosyal öğrenmede ana faktör, kişinin öğrenmeyi başkalarını gözlemleyerek gerçekleştirmesidir. Birlikte öğrenme ortamlarında öğrenen ile öğretene arasında etkileşim olması ve öğrenen kişinin gözlem, taklit ve zihinsel fonksiyonlarını geliştirebilmesi için gerçek fırsatların sunulması gereklidir. Öğrenmenin etkili olabilmesi, öğrenenin model kişiden gözlemlediği davranışı taklit edebilmesine bağlıdır. Gözlemlenen davranış sonucunda modelin aldığı olumlu pekiştireç (ödül) ya da ceza gözlemleyen kişinin o davranışı taklit edip etmemesini etkiler (Korkmaz, 2018, 250).

Sosyal bilişsel kuramın dayandığı ilkelerden en önemlilerinden biri karşılıklı belirleyiciliktir (Birinci, 2019). Sosyal bilişsel kuram, kişinin gerçekleştirdiği eylemi kendi duyuları, inançları, kişilik özellikleri, bilişleri, algıları ve çevresel faktörlerce şekillendiğini ileri sürer. Bu kuramın eğitime yönelik en önemli kavramlarından biri de kişilerin kendi yetileri ve kapasiteleriyle ilgili algıları olarak ifade edilen öz-yeterlik kavramıdır (Doğan, 2016).

3.2. Özyeterlik Kavramı

Birçok disiplin ve konu alanlarındaki çalışmaların önemli bir değişkeni olan özyeterlik kavramı, ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından savunulan sosyal bilişsel kuram ile ortaya çıkmıştır. Özyeterlik inancı Bandura tarafından kişilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman yapılması gereken eylemi ne kadar çaba sarfederek yapabileceklerine ve bu davranışın ne kadar sürdürülebileceğine dair kendi yargıları şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1982, 191-212). Öz yeterlik kavramı, sosyal öğrenme kuramındaki temel kavramdır ve bireyin kendinin farkına varması olarak ifade edilmektedir. Bireyin yapması gerekli olan performansla kendinde var olan kapasiteyi karşılaştırması ve duruma göre harekete geçmesidir (Korkmaz, 2018, 257).

Bir güdü kuramı olarak karşımıza çıkan öz yeterlik algısı, bireyin herhangi bir konuda başarılı olabileceğine dair kendi inancıdır (Tezcan, 2016). Öz yeterlik, yetenekli olmaktan öte kişinin kendinde var olan yeteneklere güvenmesi inancı ile alakalıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Yani kişinin kendini bilmesi olarak da ifade edilebilir (Korkmaz, 2018, 257). Öz yeterlik, kişinin becerileriyle alakalı bir fonksiyonu değildir. Kişinin, kendindeki beceriyi kullanarak yapabileceklerine dair yargılarının bir ürünüdür (Senemoğlu, 2018, 234).

Bandura, öz yeterlik kavramını, gelişim psikolojisinden, fen bilimleri eğitimine, matematikten bilgisayara kadar birçok farklı alanda, farklı sayıda değişkenle ilişki kurarak incelenmiştir. Bandura'ya göre öz yeterlik kavramı, kişinin belli bir performansı gerçekleştirmesi için gerekenleri düzene koyup başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesine dair yargısıdır. Bir başka deyişle, öz-yeterlik kişinin yapabildiklerine dair sahip olduğu inançlar olarak ifade edilebilir (Er, 2019). Yeterlik, kişinin gerçekleştirebilecek zor durumlar karşısında ne kadar başarı gösterebileceğine dair kendisi ile ilgili yargı ve inancıdır (Senemoğlu, 2018, 234). Öz yeterlik, kişinin belli bir konuda belirli bir çabayı göstermesi için gerekenleri planlaması ve başarılı olmak için yaptığı veya yapabilecekleri hakkında kendine dair yargısıdır (Baykara, 2011).

Baykara (2011), öz yeterlik ve öz farkındalık kavramlarının öneminden bahsederken üst bilişsel boyutları tanımlamıştır. Biliş kavramı ile birlikte öğrenci özelliklerinden öz düzenleme ile öz sorumluluk da ortaya çıkmaktadır (Taşçı ve Soran, 2012). Kişinin hayatı boyunca karşısına çıkan problemleri çözebilmesi için, kendine güvenmesi, çözüm için gerekli yolları planlaması, bulduğu bu planların farkında olması, bu süreçleri izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Baykara, 2011). Kişinin tüm bunları yerine getirebilmesi öz yeterliktir (Tunca ve Alkın Şahin, 2014). Öz yeterlik, gönüllü ve istekli olarak seçtiği bir işi ya da problemin çözüme kavuşması için istekli olma ve bunun sonucundan büyük bir gayret ve çalışma ortaya çıkarmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Baykara (2011) öz yeterliği kişinin bir performansa yönelik başarısına dair kendindeki kapasiteye olan inancı olarak ifade etmiştir. Çalışmalarına öz yeterlilikle başlayabilen ve öğrenme stratejilerini kendi kendilerine uygulayabilen öğrencilerin daha ileri gitmeleri ve daha başarılı olabilmeleri mümkündür çünkü kendi öğrenmelerini düzene koyamayan öğrenciler öğrenme sürecine dâhil olamamaktadırlar ve bundan dolayı da bilgileri daha sığ olacaktır ve performansları da

daha düşük olacaktır (Kurt, 2016). Bunun yanında öz yeterlik inançları, sadece kişilerin motivasyonlarının ve davranışlarının büyük bir bölümünü oluşturmaz; kişilerin yaşamlarında değişikliğe neden olabilecek eylemleri de etkiler (Arseven, 2016). Öz yeterlilik, bireyin belli bir görevi gerçekleştirip gerçekleştirmeyeceğine ilişkin inancına odaklanır. Yüksek öz yeterliğe sahip olan bir kişi, bilişsel ve duyuşsal süreçlerden faydalanarak istenilen sonuca ulaşabileceğine inanır. Bu da, iç denetim sürecinin var olduğuna dair inancın örneğidir (Arseven, 2016).

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının kişinin a) Etkinlik seçimlerini, b) Güçlülere göstereceği sabrını, c) Gösterdiği çabaların derecesini ve d) Performansını etkilediğine dair görüşü pek çok çalışmanın konusu olmuştur. Bu araştırmaların neticeleri Bandura'yı doğrulamaktadır. Yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olan bireylerin, bir işte başarılı olmak için çok çaba sarfettikleri, eğer olumsuz bir durumla karşılaşırlarsa kolay kolay geriye dönmedikleri, aksine o işte ısrar ettikleri ve sabrettikleri belirtilmektedir. Bu noktada, öz yeterlik eğitimde üzerinde durulması gereken en önemli özelliklerden biridir (Aşkar ve Umay, 2001).

Akademik açıdan öz yeterlik başarıyı etkilemektedir (Özkan, Karataş ve Ergin, 2018). Akademik öz yeterlik kavramının birçok önemli özelliği olduğu belirtilmektedir (Ekici, 2005). Bu özellikler şu şekilde açıklanmaktadır (Zimmerman, 1995):

- Öz yeterlik, bireyin fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi kişiye özgü olan nitelikleri değil, bir işi gerçekleştirebilme yeteneğiyle ilgili kendi yargısını içerir.
- Yeterlik inancının boyutu çoktur ve farklı alanlarla bağlantılıdır. Bundan dolayı, matematik özyeterlik inancı ile İngilizce öz-yeterlik inancı arasında farklılık vardır.
- Öz yeterliğin ölçümü duruma bağlıdır. Örnek vermek gerekirse, yarışmacı bir sınıf ortamında bulunan bir öğrenci işbirlikli çalışmanın öne çıkarıldığı sınıf ortamına göre öğrenme noktasında daha düşük yeterliğe sahip olabilir.
- Öz yeterliğin ölçümleri bir performans için doğru belirlenmiş olan ölçütlere bağlıdır.

Dolaylı yaşantılar vasıtasıyla başka kişilerin deneyimlerine şahit olmak, kişiyi beklentiye hatta dolaylı deneyimlerin olumlu sonuçlarından dolayı başarı beklentisini oluşturur. Sözel ikna, kişinin cesaret ile özgüven duygularının değişimidir. Olumlu duygusal durum ise kişilerin bir davranışa yaklaşırken daha girişken olmalarını sağlar. Bundan dolayı öz yeterlik, bireylerin eylemleri yapabilmelerine yönelik yargılarıdır ve bireyin motivesi, güdülenmesi, istenilen durumlara ulaşmak amacıyla harcadığı çaba öz yeterliğin özellikleridir (Ergüven Akbulut, 2019).

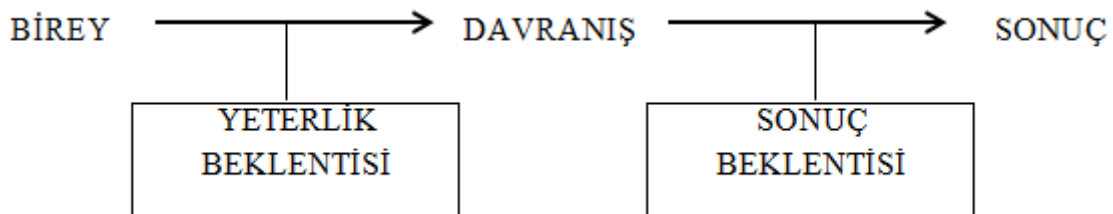
Öz yeterlik inancı, eyleme göredir ve bağlamdan bağlama değişkenlik gösterir (Doğan, 2016). Öz yeterlik, görevlerde başarılı olunup olunmadığından etkilenebilir ve bundan dolayı yaşanan son olaylara göre değişebilir (Brookes, 2015). Farklı bir ifadeyle, öz yeterlik kavramı karşımıza sebep olarak da ve sonuç olarak da çıkabilir. Fiziksel durumların iyi hale getirilmesi, stresin ve olumsuz duyguların azaltılması ve bedensel koşulların doğru yorumlanması öz yeterliğe fayda sağlar (Sakız, 2013). Öz yeterlik ile üst bilişsel farkındalık kişinin problem çözme, bilgiye erişme ve bilgi üretme

sırasında kullanması gerekli olan en önemli faktörlerdir (Nosratinia, Saveiy ve Zaker, 2014). Kişinin öz yeterlik inancı onun yaşam biçimini, karşılaştığı zorluklara karşı çabasını yani yaşamının tüm aşamalarını etkileyebilmektedir. (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018).

Öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının kendilerine yüklenen göreve verdikleri değer üzerinde de etkisi vardır (Sakız, 2013). Öğrencinin öğrenim sürecinde içinde olduğu sosyal ortam onu etkiler ve bu etkilenme sayesinde öğrencinin duyuşsal mekanizmaları harekete geçerek düşünceleri ile davranışlarına etki etmeye başlar. Diğer bir ifadeyle öğrenci içerisinde bulunduğu toplum sayesinde kendinin farkına varır ve kendini anlamaya çalışır. Bu süreç içinde, özel öğrenme durumlarında kendi yeterliğini yargılar ve bu konuda kendi inançlarını geliştirir. Buna da algılanan öz yeterlik adı verilir (İnnalı ve Aydın, 2014).

Öğrencilerin bir konudaki başarıları onların o konuya dair öz yeterlik düzeylerinin de artmasına neden olmaktadır; fakat bazı durumlarda düşük öz yeterlik algısı başarısızlığın sebebi olabilmektedir. Belli bir konuda kendini yetersiz olarak düşünen öğrencilerden bir kısmı, kendilerine hedefler koyarak ve daha fazla çabalayarak başarılı olabilirler. Bir başka ifadeyle, öz yeterliği yüksek olan kişilerin başarıları düzeylerinin de yüksek olması beklenirken, öz yeterliği düşük olan kişiler bazı durumlarda başarıya ulaşabilmektedirler (Er, 2019).

Özyeterlik ayrıca, kişilerin yaşamlarındaki olayları kontrol altına alabilmeleri için gereken bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara sahip olduklarına ve gerektiği zamanda bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasitenin kendilerinde var olduğuna yönelik inançlarıdır. Bu şekilde; ilk başta duruma ya da göreve bağımlı bir kapasiteye yönelik iç inancı işaret eden özyeterlik kavramı; daha sonra kişilerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilmeleri için gerekli kapasiteye sahip olduklarına dair genellenmiş bir inanç olarak ele alınmaya başlanılmıştır (Demir, 2013). Yeterlik beklentisinin ve sonuç beklentisinin birey, davranışı ve ve bu davranışın sonucu üzerindeki etkisi Şekil 3.1’de gösterilmiştir:



Şekil 3.1. Yeterlik Beklentisi ile Sonuç Beklentisi Arasındaki Fark (Bandura, 1977)

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, bir davranıştan beklenen sonuçlar ne kadar güzel ve cazip olsa da eğer kişi o davranış için gerekenleri yerine getirmede başarılı olabileceğine dair şüphe içindeyse, o davranışı yerine getirmekten kaçınabilir ya da gereken çabayı göstermeyebilir (Tezcan, 2016). Yeterlik beklentileri, kişilerin etkinliklerle ilgili tercihlerine, ortaya koyacakları çabaya ve gösterecekleri sabıra etki eder (Bandura, 1977). Yapılan tüm tanımlardan yola çıkarak öz yeterlik algısı

denildiğinde kişinin bir davranışı gerçekleştirebileceğine dair beklentisi olarak anlaşılabilir. Burada tanımlamanın netlik kazanması açısından, sonuç ile yeterlik beklentisi arasında bulunan farklar ortaya konulmalıdır (Tezcan, 2016).

Yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi birbirinden farklıdır. Sonuç beklentisi, bir kişinin belli bir davranışın belli sonuçlara neden olacağını tahmin etmesi olarak tanımlanır. Yeterlik beklenti ise bir başarılı sonuçlar elde etmek için gerekli davranışı yürütebileceğine olan inançtır (Bandura, 1977). Bandura, yeterlik beklentisinin sonuç beklentisine kıyasla davranışı daha iyi yordadığını ifade etmektedir. Yeterlik beklentisi yüksek olan bireyler, belli bir hedefe ulaşma noktasında veya sorunlarla başa çıkmada kararlı ve ısrarcı davranırlar. Öte yandan düşük öz yeterliğe sahip kişiler ise başaramayacaklarını düşündükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar ve bu noktada çaba harcamazlar ve hemen vazgeçmeye eğilimli olurlar (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2015, 214).

3.2.1. Özyeterlik Algısının Özellikleri

Öz yeterlik algısına yönelik birçok tanıma yer verilmiştir. Bu tanımlardan, öz yeterlik algısının basit bir şekilde istenilen sonuçlara varma ümidi olmadığı ortaya çıkmaktadır. Fakat öz yeterlik algısıyla ilgili sadece tanımların bilinmesi yeterli değildir. Doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için boyutlarının ve bazı özelliklerinin de bilinmesi gereklidir (Tezcan, 2016).

Öz yeterlik algısı tek bir boyuttan oluşan bir yapıya sahip değildir. Öz yeterlik algısının düzey, genellenebilirlik ve güç olmak üzere üç boyutu vardır (Bandura, 1977):

- **Düzy (Magnitude):** Bazı kişiler kolay görevler hususunda başarılı olabileceklerine inanırken bazıları daha zor görevleri de yapabileceklerine inanırlar. Kişilerin öz yeterlikleri kolay görevleri gerçekleştirmeden zor görevleri gerçekleştirmeye doğru değişiklik gösterir.
- **Genellenebilirlik (Generality):** Bazı deneyimler anlık beklentiler oluşturur. Ancak diğerleri ise spesifik durumların ötesinde daha genellenebilir bir etkinlik duygusu oluşturur.
- **Güç (Strength):** Bireyin bir görevi gerçekleştirebilme kesinliğine dair algısı ile ilgilidir. Öz yeterlik algısının güçlü olması hayal kırıcı durumlarda dahi mücadele etmeye destek verirken, zayıf öz yeterlik algısı en ufak bir olumsuzlukta hemen yok olur.

Bandura (1977), öz yeterlik algısının analizinin yeterli olabilmesi için bu üç boyutun da değerlendirilebilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öz yeterlik algısının değerlendirilmesine yönelik belirleyici olan bir takım farklı özellikler vardır. Zimmerman (1995) öz yeterlik algısının kişinin kim olduğu ile ilgili olmadığını ve değerlendirilmesi konusunun da bağıl bir ölçüte dayalı olmadığını vurgulamaktadır. Özetle öz yeterlik algısı bireylerin bir görevi yerine getirebilmeleri için gereken becerilerine ilişkin yargılarıdır ve diğer kişilere göre ne kadar başarılı olacaklarına dair beklentileriyle ilgili değildir. Öz yeterlik inancı, kişinin günlük yaşamda karşısına çıkan problemlere ne derece göğüs gerebileceği konusunu da belirler (Bıkmaz, 2002).

3.2.2. Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

Öz yeterlik, bireylerin kendilerine bir hedef belirlemelerini, bu hedeflere ulaşmak için ortaya koyacakları çabayı ve bu süre içerisinde karşılarına çıkacak zorluklara ne derece dayanabilecekleri ve başarısızlık yaşadıkları durumlara nasıl tepkiler vereceklerini etkilemektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Dolayısıyla bireylerin güçlü ve anlamlı özyeterlik algılarının olması onların başarılarında artırıcı bir unsur olarak ifade edilir (Demir, 2013).

Öz yeterliği yüksek düzeyde olan kişiler daha cesur, hata yapma noktasında çekingen olmayan, hata yapsa dahi kolayca tekrar motive olabilenlerdir ancak öz yeterliği düşük düzeyde olanlar risk almaktan hoşlanmayan, hata yapma hususunda korkak davranan ve hata yaptıkları zaman kolayca motive olamayanlardır (Bandura, 1997). Öz yeterliği yüksek düzeyde olan ve düşük düzeyde olan bireylerin özellikleri Tablo 3.1.'de verilmiştir:

Tablo 3.1. Öz Yeterliği Yüksek Düzeyde ve Düşük Düzeyde Olan Bireylerin Özelliklerinin Karşılaştırılması (Korkmaz, 2018, 257)

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
Karmaşık olaylarla başa çıkabilmek	Olaylarla baş edememek
Problemlerin üstesinden gelebilmek	Umutsuzluk ve mutsuzluk
Çalışmalarında sabırlı olmak	Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak
Başarmak için kendilerine güvenmek	İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak
Okulda daha başarılı olmak	Kendi gayretlerinin, sonucu pek değiştirmeyeceğine inanmaları
Meslek hayatlarında daha başarılı olmak	

Düşük düzeyde öz yeterliğe sahip olan öğrenciler zor bir problemle karşı karşıya kaldıklarında bunu bir tehdit olarak görürler ve problemi çözmekten çok kendilerindeki eksiklere odaklanırlar. Çaba sarf etme noktasında performanslarının seviyesi en düşük düzeydedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olan kişilerin ise bir problemle karşılaştıklarında gösterdikleri çaba maksimum seviyededir ve bu kişiler sonuçları düşünmekten daha çok mücadeleye odaklanırlar (Yaman, Cansüngü Koray ve Altunçekiç, 2004). Sonuç itibarıyla yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olan öğrenciler risk almaktan hoşlanırlar ve zor görevlere karşı isteklidirler (Ekici, 2005).

3.2.3. Öz Yeterlik Algısının Kaynakları

Öz yeterlik algısı, bir sonuca ulaşabilmek için gereken davranışları belirleme ve bu davranışları gerçekleştirebilmek adına girişimde bulunma ve çabalama açısından önemlidir. Kişilerin öz yeterlik algıları, bir takım kaynaklardan elde ettikleri bilgilere

yaptıkları yorumlamalar ve bunları birleştirmeleri sonucu oluşur (Tezcan, 2016). Bandura (1977) öz yeterlik algısının başlıca dört kaynağa dayandığını belirtmektedir. Bunlar:

- Performans deneyimleri,
- Model alma,
- Sözel ikna ve
- Fizyolojik ve psikolojik durumlarıdır.

Performans Deneyimleri: Deneyimlerin sonucunda ulaşılan başarı öz yeterlik algısında artışa neden olurken tekrar eden başarısızlıklar öz yeterlik algısında azalmaya neden olur (Bandura, 1977). Fakat başarı tek başına öz yeterlik algısına etki etmez. Kişiler başarılı oldukları deneyimleri, kendi özgüvenleri, görevlerinin zorluğu, yapılan yardım ve sarf ettikleri çaba gibi kişisel ve çevresel etkenlerin etkisi ışığında bilişsel anlamda işlerler (Britner ve Pajares, 2006).

Model alma: Beklentilerin birçoğu başkalarının deneyimlerinin gözlemlenmesi sonucu oluşur. Başka kişilerin zor olan etkinlikleri ters bir tepkiyle karşı karşıya kalmadan tamamlamış olmaları, o kişileri gözlemleyenler beklenti oluşmasına neden olabilir, mücadelelerinin artmasına neden olur ve vazgeçmemelerini sağlar (Bandura, 1977). Fakat model alma ‘O yaptıysa ben de yaparım’ sosyal kıyaslamalarına dayandığından, tek başına çok zayıftır ve değişime meyilli yeterlik beklentilerine neden olur (Bandura, 1977).

Sözel ikna: Kişilerin başkalarından aldıkları geri bildirimler ve teşvikler herhangi bir konu ile ilgili şüphelerin ortadan kalkmasında etkili olabilir (Thompson, 2016). Sözel ikna kişilerin çevrelerinden gelen, herhangi bir davranış için ikna edici veya caydırıcı öneri olarak ifade edilebilir. Sözel ikna, tek başına etkisi ne kadar da zayıf olsa da düzeltmelerin yapılabilmesi ve davranışın ortaya çıkarılması için uygun koşullarla birlikte öz yeterlik algısına katkı sağlar (Bandura, 1977). Olumlu yönde eleştiriler öz yeterlik algısının güçlenmesini sağlarken, olumsuz yöndeki eleştiriler zayıflamasını sağlamaktadır (Kurbanoglu, 2003). Kişinin yeterli olduğuna dair çevresinden ona söylenen güven içeren sözel mesajlar, olumlu yöndeki değerlendirmeler veya övgüler, kişinin içsel güdülenmesine ve bundan dolayı da öz yeterlik inancının şekillenmesine ya da güçlü bir hale gelmesine etki edebilmektedir (Büyükduman, 2006). Bir işi yapabilmek için yeteneğe sahip olan ve yapabileceğine dair sözel mesajlar alan kişiler, karşılarına bir engel ya da problem çıktığında bunları çözmek için daha çok çaba harcarlar (Birinci, 2019). Bir başka ifadeyle, herhangi bir konuda öz yeterlik inancı yüksek bireyler benzer konularda çevrelerinde bulunan bireylerin öz yeterlik algılarında değişikliğe neden olabilmektedirler (Toy, 2015).

Fizyolojik ve psikolojik durumlar: Fizyolojik ve psikolojik durumların olumsuz olması, performansın etkilenmesine neden olarak kötü sonuçların olasılığını artırır ve öz yeterlik algısında zayıflamaya neden olur (Britner ve Pajares, 2006). Kişilerin bir davranış sergileyecekleri zamanda fizyolojik ve duyuşsal durumlarının iyiliği ya da kötülüğü, o davranışın yapılıp yapılmaması hususunda kişilerin kararlarına etki edebilir. Bilhassa bir davranışa yönelik oluşturulan kaygı, stres ve korku gibi olumsuz yöndeki tepkiler, kişilerin öz yeterlik algılarında düşüşe neden olmaktadır (Kurbanoglu, 2003). Yani olumlu yöndeki duygular, öz yeterliğin olumlu etkilenmesine

neden olurken, olumsuz yöndeki duygular da öz yeterlikte zayıflamaya neden olmaktadır (Yenen, 2018).

Öz yeterlik algısının oluşumunda tam ve doğru deneyimlerin en etkili faktör olduğuna vurgu yapılsa da kişilerin deneyimlerinin dışındaki farklı faktörlerin de öz yeterlik algısının şekil almasında oldukça büyük etkisi olduğu görülmektedir (Birinci, 2019).

3.2.4. Öz Yeterlik İnancının Etki Ettiği Süreçler

Öz yeterlik inancının, bireylerin eylemlerinde belirleyici bir rolü vardır. Belli bir alanda sahip olunan yüksek veya düşük öz yeterlik inancı, kişilerin farklı süreçlerdeki eylemlerine ve kararlarına etki etmektedir. (Büyükduman, 2006). Bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçimsel süreçler olarak dört başlıkta incelenen öz yeterlik süreçlerine aşağıda değinilmektedir:

Bilişsel Süreçler: İnsanların davranışları, belirlenen bir amaç doğrultusunda şekil aldığı için bu süreçte bilişsel süreçler öncelikle olarak öne çıkmaktadır. Öz yeterlik algısı, kişilerin düşüncelerinin ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirirken kullanılan bir kavramdır. Kişiler, amaçlarını belirledikleri zaman öz yeterlik algıları onlara oldukça etki etmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan bireylerin, amaçlarının da yüksek olacağı ve bundan dolayı bu amaçlara ulaşmak için sarf edecekleri çabanın da fazla olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, düşük düzeyde öz yeterlik algısına sahip kişilerin zor durumlarla karşı karşıya kaldıklarında analitik düşünebilme becerilerini kaybettikleri ve ortaya koydukları performansın niteliğinin düşük olduğu görülmektedir. (Büyükduman, 2006). Sonuç olarak, kişilerin belli bir alandaki öz yeterlik düzeyleri, bilişsel olarak o alandaki eylemlerine büyük oranda etki etmektedir (Birinci, 2019).

Motivasyonel Süreçler: Kişilerin zor başa çıkabilecekleri eylemlere yönelik hedefler için yeterince güdülenmeye ihtiyaçları vardır. Bu hedefler belirlenirken de öz yeterlik algıları yine anahtar roledir. Kişilerin hedeflerini belirlemelerine, bu hedeflere ulaşmak için ortaya koydukları çabalarına, zorluklara karşı tutumlarına ve başarısızlığa gösterdikleri dirençlerine öz yeterlik algıları şekil vermektedir (Büyükduman, 2006). Kişilerin herhangi bir konuda başarı gösterebilmeleri için, motivasyonlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Motivasyonlarının belli düzeyde olmasında ise sahip oldukları öz yeterlik algıları çok önemli bir role sahiptir (Birinci, 2019).

Duyuşsal Süreçler: Öz yeterlik inancı düşük bireyler, olması muhtemel zorlukları büyüteçle görmektedirler ve ortaya çıkma ihtimali çok düşük olan sorunlar noktasında da endişelenebilmektedirler. Endişe, stres, korku gibi duyuşsal tepkiler de eylem sonuçlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu duygular ile başa edebilme hususundaki düşük yeterlik inancı, o davranışın gösterilmemesiyle sona erebilmektedir (Büyükduman, 2006). Düşük öz yeterlik algısına sahip kişilerin, olumsuz duyuşsal süreçler yaşamalarının sonucunda başarısız olmaları kaçınılmazdır. Bundan dolayı, rahatsızlık veren bu süreçlerin kontrol altında olması kişilerin öz yeterlik algılarında anahtar role sahiptir ve kişilerin başarıyı yakalayabilmeleri için yeterli düzeyde

motivasyona sahip olmalarının yanında olumsuz yöndeki duyuşsal süreçlerden de arınmış olmaları gereklidir (Birinci, 2019).

Seçimsel Süreçler: Kişilerin kendi kapasite ve becerilerine yönelik geliştirdikleri inançlar, gelecekteki hedeflerine, ilgi alanlarına ve hatta meslek seçimlerine dahi etki etmektedir (Uslu Batumlu, 2006). Kişilerin yaptıkları seçimler, hayatlarının gidişatını belirleyecek farklı ilgi, sosyal çevre ve becerilerin de geliştirmesine neden olmaktadır. Çünkü seçilen çevreler, bazı beceri, değer ve ilgileri geliştirmeye devam eder. (Büyükduman, 2006). Kişilerin yaşamlarındaki en önemli seçimlerinde öz yeterlik algılarının etkileri düşünüldü zaman yaşamlarının şekillenmesinde öz yeterlik algılarının ne derece önemli olduğunu anlamak zor değildir (Birinci, 2019).

Eğitim öğretimin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin özyeterlik inancını geliştirmek çok önemlidir. Çünkü öğrenciler başarıyı elde edebileceklerine inandıkları ölçüde başarıya ulaşabilirler. Bir başka ifadeyle, öğrenci eğer kendine inanmıyorsa başarıyı elde edebilmek ya da kendine verilen görevleri tam olarak gerçekleştirmek için gereken çabayı gösteremez (Arslan, 2012). Bundan dolayı, öğrenmenin gerçekleştiği ortamların öğrencilerin öz yeterlik algılarına fayda sağlayacak şekilde düzenlenmesi, öğreticilerin söylemlerinde, tutumlarında, davranışlarında ve öğretim ortamlarında uyguladıkları stratejilerde öğrencilerin öz yeterlik algılarını yükseltecek yaklaşımlar tercih etmeleri gereklidir (Sakız, 2013).

Yabancı bir dilin etkili bir şekilde kullanması tüm dünyada önemini sürdüren bir konudur. Fakat Türkiye’de yabancı dil öğretiminde bir türlü istenilen seviyeye gelinemediği bilinen bir gerçektir. Türkiye’de İngilizce eğitimi, resmi olarak ilkökul ikinci sınıf seviyesinde verilmeye başlanıp daha sonra okul öncesi eğitim kurumlarına kadar inmiştir. Bu eğitim lisans eğitimi sonuna kadar devam etmektedir ve bu yoğun program eğitimcileri, velileri ve öğrenenleri de tatmin etmemektedir. Yabancı dil ile ilgili bu başarısızlık olgusu araştırmacıların da üzerinde tartıştığı bir konudur. Araştırmacılar Türkiye’de yabancı dildeki başarısızlığın nedenleriyle ilgili öğrenen özelliklerinin de içine dahil olduğu geniş bir problem evrenini araştırma konusu yapmışlardır. Öğrenen özelliklerinden olan yabancı dil öz yeterliği de bu kapsam içerisinde yer almaktadır (Tuncer ve Akmeççe, 2019). Yabancı dil öğrenimi konusunda da öğrencilerin öz yeterlik inançları son derece önemlidir. Öğrencilerin, yabancı dil derslerinde geçmişteki başarı ve başarısızlık durumları, kendilerini ‘dile karşı yetenekli ya da yetenezsiz’ şeklinde sınıflandırmalarına ve yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu veya olumsuz duyguların geliştirilmesine neden olmaktadır (Uslu Batumlu, 2006).

3.3. Yabancı Dil Kaygısı

Pek çok kişi için herhangi bir yabancı dili öğrenmek zorlu bir süreç olabilir. Bir yabancı dilin öğrenilmesini zorlaştıran pek çok faktör olabilmektedir. Zihinsel faktörler, kültürel faktörler ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör bunların içinde sayılabilir. Duyuşsal özellikte olan “kaygı” da ifade edilen bu faktörden birini teşkil etmektedir (Baş, 2014).

3.3.1. Kaygı

Kaygı, kavramı uzun yıllar önce araştırılmaya başlanmış ve hala araştırmalardaki önemli değişkenlerden biridir. Kaygı konusundaki araştırmalar, okuldan iş yaşamına, çocukluk çağından yaşlılığa kadar çok değişik alanları içerir. Kaygı, uzun yıllardır araştırma konusu olmuş ve gelecekte de araştırmacıların ilgisi çekmeye devam edecek gibidir (Kapıkıran, 2006).

Kaygı diğer adıyla anksiyete, bunalı, kişinin kendine korku veren ya da kendini tehdit eden bir duruma vermiş olduğu ruhsal, bedensel bir tepki olarak ifade edilir (Çetinkaya, 2018, 77). Kaygı, korkudan ayrıdır ve gerçek dışı farklı bir duygudur. Korku, var olan gerçek bir tehlikeden kaynaklanır. Ancak kaygı, görünürde bir tehlike yok iken boğucu bir sıkıntının; “kötü, tehlikeli bir şey olacak” hissinin, dehşete düşürecek bir korkunun kişiyi sarması şeklinde ortaya çıkar (Bakırcıoğlu, 2015, 55). Kaygı, bireyin karşı karşıya kaldığı durum ve olaylar sonucunda durdurmakta zorlandığı aşırı endişe ve uyarılmışlık durumudur. Kaygı, herhangi bir stres durumunda yaşanan doğal bir huzursuzluk halidir ve hayatın doğal parçası gibi görülmelidir (Çetinkaya, 2018, 77).

Duygusal ve fiziksel semptomların birlikte görüldüğü psikosomatik bir yapıda olduğu bilinen kaygı veya bir diğer adıyla anksiyete konusunda birçok tanım vardır. Kaygıya bilimsel açıdan ilk açıklama girişimi Freud tarafından gerçekleştirilmiştir (Spielberger, 1966). Kaygının doğası ile ilgili genel bir anlaşmaya varılamamış olsa dahi, araştırmacıların çoğu araştırmalarını Freud’un teorisine dayandırmıştır (Han, 2009). Scovel (1978) ise kaygıyı duygusal bir endişe hali ve sadece bir cisimle ilişki kurulabilen belirsiz bir korku olarak ifade etmiştir. Korku ile alakalı bir duygu olan kaygı, gerçek nedenlerden kaynaklanabileceği gibi hoş olmayan hayali kurgulardan kaynaklı da olabilir. Zihinde canlandırılan hayali kurgu, gerçeğe dönüşeceği düşünülen kötü durum çoğu zaman hiç gerçekleşmez (Yazgan İnanc, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2019, 258).

Türk Dil Kurumu’nun güncel Türkçe sözlüğünde kaygının, genellikle “Sebebinin bilinmediği kötü bir şeyin gerçekleşeceği düşüncesiyle ortaya çıkan gerginlik” olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2020). Yani kaygı durumundaki kişi beklediği bir şeyin olumsuz, istenmedik bir şekilde oluşacağı sıkıntısı içerisinde (Şeftalici, 2017). Kaygı genellikle kişinin çevresel ve psikolojik dünyasında, kendisi için tehdit olarak algıladığı olaylar karşısında yaşadığı duygulardır (Karlı Şentürk, 2016). Yapılan tüm tanımlardan anlaşılacağı gibi kaygı, genel olarak bireyin kendisine tehdit olarak gördüğü durumlardan kaynaklanan geleceğe ait endişe durumlarının yaşandığı bir ruh hali olarak ifade edilebilir (Akarca, 2019). Horwitz’e (1986) göre ise kaygı, sinir sisteminin uyarılması ile bağlantısı olan öznel gerginlik hissi, endişe ve tedirginlik olarak tanımlanmaktadır.

Kaygı, korku, belirsizlik, endişe, sıkıntı, huzursuz olma durumu, kontrolün kaybedilmesi ve kötü bir şeyin olacağı beklentisi ile hoş gitmeyen duygu durumu şeklinde ifade edilmektedir (Sapir ve Aranson, 1990). Kaygı durumunun yoğunluğu ile benzer oranda davranışlarda da aksama, algılamada ve dikkatte bozukluklar ortaya

çıkar. Kaygı içerisinde olan kişi davranışlarını kaygıyı oluşturan durumdan uzaklaştırmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresinde bulunan diğer seçenekler de net olarak algılayamaz. Bu da kişide ruhsal gerginlik ve huzursuzluk oluşmasıyla sonuçlanır (Kaya ve Varol, 2004). Kaygı problemleri kendini genellikle, kas gerilmesi, terleme, çarpıntı durumu, baş dönmesi, hızlıca ve derince nefes alma gibi fiziksel göstergelerle birleşerek gösterir (Seven, 2015, 106).

Bunun yanı sıra kaygılı durumda olan bir kişide öznel ve nesnel pek çok yakınma durumu ve belirti oluşabilir. Bunlar önem sırasına ve ruhsal olandan bedensel olana doğru şu şekilde sıralanabilir: Endişe, gerginlik, güvensizlik hissi, korku, panik hali, şaşkınlık, tedirginlik, ağızda kuruluk, baş ağrısı, baş dönmesi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, halsizlik, iştahsızlık, kan basıncında düşme veya yükselme, kas gerginliği, mide ve bağırsakta yakınmalar, solunumda artış, terleme, titreme, uykusuzluk (Kaya ve Varol, 2004).

Kaygının seviyesi kişilere göre değişmektedir ve yüksek düzeydeki kaygı kişilerin yaşamlarını ve akademik hayatlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Uslu Batumlu, 2006). Bunun yanı sıra kaygı veren durumların kişilerin performanslarını sadece azaltmadığı, performanslarını arttırabileceği veya görevlerini kolaylaştırabileceği bilinmektedir (Kapıkıran, 2006). Kaygı en baştan beri istenmedik, sevilmeyen bir faktör olarak ifade edilse de performansa dayalı durumlarda belli düzeyde kaygının performansın artmasında etkili olduğunu bilmekte fayda vardır. Diğer bir ifadeyle yüksek ve sıfır düzeydeki kaygı performansa olumsuz yönde etki ederken orta düzeydeki kaygı, kişinin ruh sağlığına zarar vermeyecek tam tersine güdülenmesini artırarak performansa olumlu etki edecektir. Çünkü belli düzeye kadar olan kaygı kişinin güdülenmesini sağlar, hazırbulunuşluğunu artırır, daha planlı, programlı bir şekilde çalışmasını sağlar. İşte bundan dolayı kaygının ne düzeyde olduğu bizim için çok önemlidir (Çetinkaya, 2018, 89). Yapılan araştırmalar da kaygı ile öğrenme arasında çok önemli ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik yönden başarıları yüksek öğrencilerin, akademik başarıları düşük olan öğrencilere kıyasla kaygı durumundan daha az etkilendikleri görülmektedir. Akademik başarıları düşük olan öğrenciler öğrenme esnasında çok fazla zorluk çekerler. Bundan dolayı da kaygı düzeyleri yükselir (Ulusoy, 2016, 233). Yüksek düzeydeki kaygı, öğrenmede kişinin konuya konsantre olmasını engeller. Aşırı kaygının yanı sıra hiç kaygı duymamak da öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkiler. Kaygının yeterli düzeyde olması öğrenciyi öğrenme konusunda güdüler (Ulusoy, 2016, 233). Kaygı, kişilerin bilim ya da matematikte başarılı bir performans ortaya koymalarını engeller ve pek çok kişi de sınıf ortamında yabancı dil öğrenimi hususunda strese girer (Horwitz ve diğerleri, 1986).

3.3.2. Kaygı Türleri

“Sürekli ve durumluk” ile “kolaylaştırıcı ve engelleyici” ayrımı çerçevesinde incelenen kaygı türlerine aşağıda değinilmiştir:

3.3.2.1. Sürekli ve Durumluk Kaygı Türleri

Sürekli Kaygı: Bu kaygı türü doğrudan çevreden gelen tehlikelere bağlı değildir ve bu içten kaynaklanır. Bu bir tür kişilik özelliğidir ve kişiyi huzursuz ve mutsuz eder (Kaya ve Varol, 2004). Yabancı dil öğreniminde sürekli kaygı, kaygının belli başlı durumlarla etkileşimde olabileceği düşünülmeden yorumlandığı için eleştirilmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında, sürekli kaygının bireyin içinden geldiği, çevresel hiçbir olay ya da tehlikeden kaynaklanmadığı ve hiçbir olaya bağlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı sürekli kaygıyı yaşayan insanların herhangi bir zamanda ve konuda kaygı yaşamaları olası bir durumdur (Kara, 2019). MacIntyre ve Gardner'a (1991) göre sürekli kaygı insanlarda bazı bozukluklara yol açabilmektedir. Sürekli kaygı, insanların hafızalarına zarar vermektedir ve olaylardan kaçınma durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Sürekli kaygı düzeyleri yüksek olan kişilerin huzursuzluk, içinde olduğu durumdan hoşnut olmama, karamsarlık gibi özellikleri olduğu ifade edilebilir.

Durumluk Kaygı: Young, kişilerin yaşamış oldukları kaygının, belli durum ve koşullarda ortaya çıktığını ve kalıcı bir yapıda bulunmadığını savunmaktadır (1991). Durumluk kaygının, duruma özgü kaygının alanı belli bir durum ve alanla sınırlandırılabilir. Durumluk kaygı yaklaşımında kaygının, herhangi bir matematik problemini çözme ya da yabancı dil derslerindeki etkinliklere katılma gibi durumlarda incelendiği görülmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Duruma özgü kaygı, tehlikeli durumların ortaya çıkardığı ve genel olarak her kişinin yaşadığı, kalıcı olmayan ve bir duruma bağlı olan, anlık yaşadığı kaygıdır. Bu kaygı, kişinin belli bir zamanda bir uyarıcının ya da durumun kendisine zarar vereceğini düşündüğünde ve kendisi için tehlikeli olduğunu algıladığında ortaya çıkar (Kaya ve Varol, 2004). Durumluk kaygıyı sürekli kaygıdan ayıran fark ise, durumluk kaygının belli olaylar karşısında o anlık çıkan kaygı durumu olmasıdır. Kişiler tehdit edici bir durumla karşı karşıya kaldıklarında bu kaygı durumu ortaya çıkmaktadır ve diğer insanlar da bu kaygının ortaya çıkış nedenini görebilmekte ve anlayabilmektedirler. Sürekli kaygı ise bireyin içinden gelen ve sürekli olan bir kaygı türüdür. Bu kaygının nedeni o an görülmez ve bilinmez (Aydın, 2016).

3.3.2.2. Kolaylaştırıcı ve Engelleyci Kaygı Türleri

Kolaylaştırıcı Kaygı: Scovel'a (1978) göre, kolaylaştırıcı kaygı öğrenenlere bakan yönüyle bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır ve onların yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmelerini sağlamaktadır. Düşünülenin aksine bu kaygı türü kişileri isteklendirmede ve aktif kılmada çok etkilidir. Seven (2015, 106) kaygının öğrenmeyi her zaman olumsuz etkilemediğini, öğrenmeyi engelleyen bir durum olmadığını savunmaktadır ve Yerkes-Dodson Eğrisi'ne göre, düşük düzeyde kaygının düşük performansla, orta düzeydeki uyarılma halinin performans artışına, yüksek düzeyde kaygının ise düşük performansla neden olduğunu, dolayısı ile her kişinin performansına etki edecek bir kaygı düzeyinin bulunduğunu belirtmektedir. Benzer

şekilde Allwright ve Bailey (1991) de yaptıkları bilimsel çalışmalarla olumsuz taraflarının olmasına rağmen kaygının esasında o kadar da sakınılacak bir duygu olmadığını ifade etmişlerdir. Horwitz (1986) kolaylaştırıcı kaygı türünün, yalnız basit öğrenmelerde yardımcı olduğunu, daha karışık bir öğrenme durumuna sahip olan yabancı dil öğreniminde ise yeterli olmadığını dile getirmiştir. Horwitz, kaygı teriminin olumsuz çağrışımları olduğunu belirtir ve bundan dolayı da ‘kolaylaştırıcı kaygı’ gibi bir kaygı türünden bahsetmenin mümkün olmayacağını söyler.

Engelleyici Kaygı: Aydın’a (1999) göre öğrenenlerde öğrenme sürecinde eğer engelleyici kaygı varsa, bu kişiler görevlerini yapmaktan vazgeçerler ve dolayısıyla bu da onların performanslarını ve başarılarını azaltır. Engelleyici kaygı hata yapmaktan korkma gibi bir çeşit korku oluşturur ve öğrenenlerin etkinliklere katılımlarını engeller. Scovel (1978) kaygı türlerinden olan kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygının normal bir kişinin değişen çevre şartlarına uyum sağlamasında denge sağlayıcı bir rol oynadıklarını ve ikisinin bir arada çalıştıklarını savunmuştur.

Kaygı öğrenme konusunda da önemli bir öğedir (Ulusoy, 2006, 233). İnsanların temel duygularından biri olarak görülen kaygı durumu, öğrenmeye etki eden bireysel bir farklılık olarak görülmektedir. Kaygının evrenselliği ve temelde bir duygu olduğu kabul görmektedir ve değişkenlik gösteren durumlar ve miktarlarda herkes tarafından yaşanan ve ‘normal’ olarak görülen bir duygudur (Uslu Batumlu, 2006).

Kaygı hali ile öğrenme arasındaki ilişki çeşitli durumlarda kendini göstermektedir. Genelde başarısızlıktan korkan, başkaları iyi etkilemek isteyen kişiler vardır. Okullarda da hep iyi notlar almak isteyen, iftihar listesine girmek isteyen öğrenciler vardır. Bu kişiler eğer derslerde üst düzey not almazlarsa sanki kötü şeyler olacak gibi hislere kapılırlar. Bu şekilde sürekli korku ve kaygı içinde olurlar ve çalışma sırtmasına tutulmaya başlarlar. Sınavlarında başarılı olmak, yüksek notlar almak, anne-babalarını hayal kırıklığına uğratmamak ve arkadaş çevresinde küçük düşmemek adına çok çalışırlar. Başarıya ulaşmak için duydukları arzu ve yenik düşme korkusu tüm davranışlarına etki eden güdüler olur (Kaya ve Varol, 2004).

Kaygıya yabancı dil öğrenimi yönüyle baktığımızda daha özel bir kaygı türü ortaya çıkmaktadır. Horwitz ve arkadaşları diğer kaygı türlerinden farklı olan yabancı dil kaygısını ilk kez ortaya atmışlardır (Young, 1992). Diğer kaygı türleriyle benzerliklerinin olmasının yanı sıra yabancı dil kaygısı kendine has özellikleri ile farklı ve özel bir kaygı türüdür (Kılınç, 2018).

3.3.3. Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı, yabancı dil öğrenim sürecinde önemli duyuşsal özelliklerden biri olarak kabul edilmiştir ve 1970’lerden beri birçok araştırmaya da konu olmuştur. Kaygının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya çıkaran çalışmalar ile birlikte, yabancı dil öğrenme kaygısının önemi artmaya başlamıştır (Tokur, 2016). Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil ile ilgili kaygıyı diğer türlerden ayrı bir şekilde, yabancı dilin öğrenimine yönelik bir olgu olarak araştıran ilk kişilerdir ve bu kaygının kuramsal açıdan çerçevesini oluşturmuşlardır. Yabancı dil kaygısının tanımı ise konuşma,

dinleme ve yazmanın dâhil olduğu ikinci dil becerileriyle ilgili gerilim ve endişe olarak yapılmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Bir başka ifadeyle yabancı dil kaygısı, dil öğrenim esnasında karşılaşılan ve kişinin kendini algılamasına yönelik karmaşık inanç, his ve davranışlar olarak belirtilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların pek çoğunun yabancı dil kaygısını “diğer kaygılardan ayrı, kendine özgü” bir kaygı olarak gördükleri ve bu konuda aynı fikirde oldukları görülmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986; Foss ve Reitzel, 1988; Young, 1990; Aida, 1994; Andrade ve Williams, 2009).

Yabancı dil öğreniminin karmaşık bir süreç olduğu ifade edilir. Dil unsurları, biliş, öğrenmeye dair davranışlar, dil öğrenme konusundaki önceki deneyimler, öğrencilerin kendi özellikleri ve gruplar arasındaki etkileşim gibi pek çok konuyla ilişkilidir. Ayrıca, pek çok öğrenci için yabancı dil öğrenmek zor bir süreçtir. Öğrencilerin çoğu temel beceriler olan konuşma, dinleme, okuma ve yazmayı öğrenmekte zorlanırlar. Yabancı dili öğrenme sürecinde karşılaşılan bir başka zorluk ise öğrencilerin iç yapılarından ve dış çevrelerinden kaynaklanmaktadır (Genç, 2009). Dil becerileri arasında olan okuma ve yazmanın, öğrenilen beceriler oldukları göz önünde bulundurulduğunda bu becerilerle ilişkili kaygıların tanımlarını yapmak, düzeylerini belirlemek ve bu kaygıları etkileyen değişkenleri belirlemek eğitim dünyası açısından büyük öneme sahiptir (Yıldız ve Ceyhan, 2016). Dilin iletişim aracı olmasından dolayı öğrenciler genelde, öğrenilen dili kullanma konusunda ve yabancı oldukları bir çevreye ve kültüre karşı yabancılık hissedebilirler. Dolayısıyla da öğrenende öğrenememe kaygısı oluşur (Genç, 2009).

Yabancı dil kaygısının oluşumuyla ilgili ifadeler incelendiğinde bu kaygı türünün dil öğrenme sürecinin geçmişine ait olan olumlu veya olumsuz yaşantılara bağlı olduğu ifade edilebilir. Eğer kişinin yabancı dil öğrenirken yaşadığı deneyimler olumlu yönde olursa bu durumun öğrenilen dile yönelik tutum, davranış ve performansa da etki edebileceği ve kaygı oluşturmayacağı ifade edilebilir. Aksi yöndeki deneyimler ise kişinin daha kaygılı olmasının nedeni olabilir (Tokur, 2016).

Yabancı dil kaygısı ortaya konulurken yapılan araştırmalar, yabancı dil kaygısını ortaya çıkaran unsurlara odaklanmıştır. Bunların neticesinde aslında kaygıyı oluşturan etkenlerin; yabancı dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri ile sınav uygulamaları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktörler ile birlikte, öğreticilerin verdiği tepkiler, yabancı dil derslerinin zorluk dereceleri, öğrencilerin dildeki beceri seviyeleri ve kültürel yönden farklılıklar da kaygıyı ortaya çıkaran değişkenlerdendir (Uluğ, 2017).

Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dile yönelik kaygının akademik ve sosyal bir bağlam içerisinde performansın değerlendirilmesi ile ilişkili olduğunu keşfetmişler ve performansa dayalı da 3 farklı yabancı dil kaygı türünün olduğunu belirtmişlerdir. Bunların iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olduğunu ifade etmişlerdir.

İletişim Korkusu: Bu korku türü, kişilerle iletişim kurarken ortaya çıkan, korku veya kaygı ile ortaya çıkan bir tür utangaçlıktır. İletişim korkusunun yapısı, kişilerarası etkileşimin üzerinde durması nedeniyle, yabancı dil kaygısıyla yakından ilişkilidir. Grup içerisinde konuşmada genelde sıkıntı yaşayan kişilerin iletişim kontrolleri daha azdır ve

performanslarının sürekli gözlemlendiği yabancı dil sınıflarında konuşma konusunda çok daha zorlanacakları ihtimaldir. Ayrıca, sözel iletişimdeki tüm normal endişelere ek olarak, yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin sınırlı olanaklı bir araçla iletişim kurmaları gerektirmektedir. Yabancı dil öğrenimindeki iletişim korkusu, kişinin başkalarını anlamakta ve kendini anlatmakta zorluk yaşayacağına dair kendi düşüncelerinden kaynaklanır. Belki de bundan dolayı, normal şartlarda konuşkan olan bir çok insan yabancı dil sınıflarında sessiz kalır (Horwitz ve diğerleri, 1986). Yapılan araştırmalarda da öğrencilerden büyük bir çoğunluğun sınıf önünde yabancı dilde konuşmaları gereken durumlarda oldukça endişelendikleri (Young,1990); konuşmanın yabancı dil aktivitelerinden kaygıyı en çok tetikleyen aktivite olduğu bulunmuştur (MacIntyre ve Gardner, 1991).

İletişim endişesi, insanlar ile iletişim kurma konusundaki korku veya kaygı olarak karakterize edilen bir tür utangaçlıktır. Bir grubun ya da topluluğun önünde konuşmak ya da konuşulanları öğrenmede yaşanan zorluklar iletişim endişesindeki önemli manifestolardan biridir. Esasında, anadilde kendini ifade etmede ve başkalarını anlamada genelde zorluk yaşamayan kişiler, yabancı dilde bunlarda zorluk yaşamaktadırlar. Çünkü ikinci dilde veya yabancı dilde iletişim kurmak için risk almak gerekmektedir ve bu durum da problemlili bir hal oluşturmaktadır. İletişim kurmanın karışık zihinsel süreçleri olduğu için, kişilerin yabancı dilde ortaya koymaları beklenen tüm performansları, onların başarılı bir iletişimeci olmaları yönündeki benlik algıları için birer tehdit oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu hal de çekingenliğe, kişinin kendinden emin olamamasına, korkuya ve hatta paniğe sebep olabilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986).

Sınav Kaygısı: Yabancı dil kaygı türlerinden bir diğeri de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısının, başarısız olma korkusundan ve değerlendirilme durumlarından kaynaklı bir çeşit performans kaygısıdır (Chan ve Wu, 2004). Sınav kaygısı, kaynağı başarısızlık ve korku olan bir tür performans kaygısı olarak ifade edilir. Sınav kaygısı bulunan öğrenciler genellikle kendilerine gerçekçi olmayan hedefler koyarlar ve mükemmel olmayan bir sınav performansından başka her şeyi başarısızlık olarak düşünürler. Yabancı dil dersi ile ilgili sınav kaygısına sahip öğrenciler yabancı dil derslerinde muhtemelen çok büyük sıkıntı içindedirler çünkü sınav ve quizler çok sık yapılır ve çok iyi öğrenciler dahi sıkça hata yaparlar. Sözlü sınavların da öğrencilerde sınav kaygısını ve iletişim korkusunu aynı anda tetikleyebilme potansiyeli vardır (Horwitz ve diğerleri, 1986). Sarason (1984) sınav kaygısının genel olarak geçmişe dönük performans düşüklüğü gösteren öğrencilerin sınav durumlarına yönelik olumsuz ve yersiz düşünceler geliştirmeleriyle gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu sebepten dolayı bu öğrencilerin yabancı dil dersi boyunca endişe duymaları ve bu endişenin de onların yabancı dil dersindeki performanslarını engellemesi beklenmektedir. Horwitz ve arkadaşları (1986) becerilerin değerlendirilmesinin yabancı dil derslerinde günlük değerlendirilmesinin çok yaygın olması ve sık yapılması nedeniyle sınav kaygısı olan öğrencilerin yabancı dile yönelik baskı hissedebileceklerini belirtmişlerdir.

Olumsuz Değerlendirme Korkusu: Yabancı dil kaygısının bir diğer bileşeni de olumsuz değerlendirme korkusudur. Olumsuz değerlendirme korkusu başka kişilerin

değerlendirmelere yönelik kaygı ve değerlendirmelerden kaçınma durumu olarak tanımlanır. Sınav kaygısıyla benzerlikleri olsa da esasında olumsuz değerlendirilme korkusu daha geniş kapsamlı bir kavram olarak ifade edilir. Çünkü olumsuz değerlendirme yalnız sınav durumlarıyla sınırlı değildir tersine, bir iş görüşmesi veya sınıfın önünde konuşmak gibi çok fazla değerlendirmeyi gerektiren durumlarda ortaya çıkabilir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Diğer bir ifadeyle sınav kaygısı yalnız sınav durumlarıyla ilişkiliyken olumsuz değerlendirme korkusu herhangi bir sosyal ortamda ya da herhangi bir değerlendirme durumlarında gerçekleşebileceğinden daha da geniş bir kapsamdadır. Başka kişilerin görüşlerinden etkilenen insanlar, olumsuz değerlendirme olasılığını olabildiğince azaltacak şekilde davranmaya eğilim gösterirler. Yabancı dil derslerinde de olumsuz değerlendirme korkusu olan öğrenciler bu derslerde pasif bir şekildedirler ve yabancı dil becerilerini geliştirebilecekleri sınıf aktivitelerinden kendilerini geri çekerler (Aida, 1994, 157). Okul dersleri arasından yabancı dil dersleri, sınıf içerisinde tek akıcı konuşan kişi olan öğretmen tarafından sürekli değerlendirilmeyi gerektirmektedir. Öğrenciler ayrıca gerçek ya da hayali olsun akranlarının değerlendirmesine karşı da yoğun bir duyarlılık gösterebilirler (Horwitz ve diğerleri, 1986).

İletişimle ilgili kaygı, sınavla ilgili kaygı ve olumsuz değerlendirme korkusu, yabancı dil kaygısının açıklanması açısından yararlı kavramsal yapı taşlarıdır buna rağmen yabancı dil kaygısı sadece bu korkuların birleşimi değildir. Bunun tam terine, yabancı dil kaygısı öz algıların, inançların, duyguların ve dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan dil öğrenimi ile ilgili davranışların bir kompleksi olarak görülmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986).

3.3.4. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Yabancı dil kaygısının tanımının yapılmasının ve gruplandırılmasının devamında, araştırmalar, yabancı dil kaygısını ortaya çıkaran etmenler üzerinde odaklanmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarından, kaygıyı oluşturan etkenlerin yabancı dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri ile sınav uygulamaları olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, öğretmen davranışları, yabancı dil dersi zorluk dereceleri, öğrencilerin dil becerilerindeki seviyeleri ve kültürel yönden farklılıklar da kaygıyı oluşturan değişkenlerdendir (Aydın ve Zengin, 2008). Yabancı dil derslerinin bir hazırlığa gereksinim duyması, öğrencilerin istenilenleri anında yapma ve başarıyı yakalayabilme istekleri, anadili konuşanlar gibi konuşabilme istekleri, vb. kaygıyı meydana getiren durumlar içinde gösterilebilir (Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994). Young (1991) yabancı dil kaygısıyla ilgili potansiyel kaynaklara dair yaptığı alan yazın incelemesinde birbiri ile ilişkili altı etmenden bahsetmiştir. Bunların bir kısmı öğrenciyle, bir kısmı öğretmenle ve bir kısmı da öğretim pratiğiyle alakalıdır. Buna göre yabancı dil kaygısının sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel ve kişilerarası kaygı
- Öğrencilerin dil öğrenimine dair inançları
- Öğretmenlerin dil öğretimine dair inançları

- Öğretmen ile öğrenci etkileşimleri
- Sınıf içindeki prosedürler
- Dil sınavları

Yabancı dil sınıfları yüksek düzeyde kaygının yaşandığı ortamlardır. Yabancı dil kaygısı birçok şekilde oluşabilmektedir. Mesela hata yapılmasından korkmak, konuşma esnasında mükemmel olmak için uğraşmak gibi bazı etkenler yabancı dil kaygısı esnasında ortaya çıkabilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Yabancı dilde birçok faktörün kaygıya neden olmasının yanında, özellikle konuşma ve dinleme gibi becerilerin de kullanılması kaygı artırıcı neden olabilmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994; Horwitz ve diğerleri, 1986).

Öğrencilerin yabancı dilde sınıf içinde yaşadıkları kaygının sebeplerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Aydın (1999) çalışmasında, öğrencilerin yabancı dilde konuşma ile yazma becerilerini öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları kaygının sebeplerini incelemiştir. Öğrencilerin yaşadıkları kaygının dil öğrenme becerisinin kişiler tarafından olumsuz değerlendirilmesinden, diğer öğrencilerle kıyas yapılmasından, yüksek kişisel beklentilerden, dil öğrenimi ile ilgili yanlış inançlardan, konuşma ve yazma derslerinde kullanılan öğretim prosedürlerinden, sınıfın önünde konuşma, sözlü sunular yapma, bireysel çalışma, paragraf formunda yazma gibi sınıf içi etkinliklerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Balemir (2009) yabancı dilde konuşma kaygısının nedenlerini araştırdığı çalışmada, öğretim ve değerlendirme şekillerinin, kişisel nedenlerin ve olumsuz değerlendirilme korkusunun kaygıya neden olan faktörlerden olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerle görüşme sonucunda toplanan verilerden ise dilin kendinden kaynaklanan bir kısım zorlukların kaygı uyandıran faktörlerden olduğu ortaya çıkmıştır. Aydın ve Zengin'e (2008) göre kaygı doğuran önemli unsurlardan bir kısmı yukarıda da ifade edildiği gibi, dil öğrenen kişilerin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları ve öğretmenlerin davranışlarıdır. Kursun ya da dersin zorluk derecesiyle öğrencilerin yabancı dil dersindeki yetenek düzeyleri de kaygıya neden olan değişkenlerden biridir. Buna örnek olarak, Young (1990) ve Price'ın (1991) gerçekleştirdiği iki farklı çalışma sonucu gösterilebilir. Bu çalışmalar yabancı dile yönelik kaygı düzeyi ile yabancı dil derslerindeki zorluk dereceleri arasında bağlantı olduğunu göstermektedir. Buna benzer şekilde, Sparks ve Ganschow'un (1991, 1993a ve 1993b) yaptıkları üç farklı çalışmada da dil öğrenimine doğrudan etki eden bireysel bir farklılık olan yabancı dil yetenek düzeyi ile kaygı arasında yakın bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Dil yeterlilikleri farklı olan öğrencilerin kaygı seviyeleri konusuna yoğunlaşan farklı bir araştırma da Saito ve Samimy (1996) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada ise başarıları orta ve ileri düzeyde olan öğrencilerin kaygı seviyelerinin benzerlik göstermediği bulgusuna erişilmiştir. Sonuç itibarıyla tüm bu çalışmaların sentezinde, kaygı doğuran unsurların yabancı dil öğrenen öğrencilerin yeterlik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmen davranışları, yabancı dil derslerindeki zorluk dereceleri, öğrencilerin yabancı dil yetenekleri ve kültür yönünden ortaya çıkan farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. (Aydın ve Zengin, 2008). Fakat belirli değişkenler ile kaygı arasındaki ilişkilere odaklanan analitik çalışmalardan ayrılarak, Young (1991) tarafından gerçekleştirilen bir

sentez çalışmasında, kaygıyı meydana getiren faktörlerin sınıflandırılmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucuna göre kaygıyı oluşturan faktörler altı gruptur. Bunlar; kişisel olan ve kişisel olmayan kaygılar, yabancı dil öğrenimiyle ilgili öğrencilerin sahip oldukları inançlar, dil öğretimindeki öğretmen inançları, sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalar ve sınavlar şeklinde sıralanmıştır.

3.3.5. Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Kaygının Etkileri

Yabancı dil kaygısının başarıya etkisinin incelendiği erken dönem araştırmalarına bakıldığında kafa karıştırıcı ve karışık sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Scovel, 1978). Araştırmaların bazıları yabancı dil kaygısıyla yabancı dil başarıları arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu ifade ederken; bazıları ise yabancı dil kaygısıyla yabancı dil başarıları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Horwitz ve diğerleri (1986) yapılan bu eski dönem araştırmalarının tutarsız sonuçlar doğurmasını, araştırmacılar tarafından dil kaygısının ölçümü için kullanılan ölçeklerin yeterli derecede geçerli ve güvenilir olmamasına bağlamaktadır.

Yabancı dil öğrenimi esnasında yaşanan kaygının bilişsel, sosyal ve kişisel yönleri göz önünde bulundurulduğunda, kişinin endişeli durumlarının dil öğrenme süreciyle birlikte kişinin akademik başarısını da olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca bu konuda yapılan araştırmalar da öğrencilerin belirttikleri dikkat çekici ifadelerden kaygının basit bir kavram olmadığı, daha fazla analiz edilmesi gerekli olan bir durum olduğunu belirtmektedir (Tokur, 2016). Sonuç itibarıyla yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenim sürecinde oldukça önemli olduğu ve öğrencilerin derslerindeki başarılarını, konuşma ve dinleme ile ilgili performanslarını, yazma ile okuma becerilerini ve öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebileceği görülmektedir (Eke, 2019).

Kaygının yabancı dil öğrenim sürecinde iki farklı yönde, olumlu ve olumsuz etkisi vardır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil kaygısının, farklı değişkenler de dikkate alındığında dil öğrenmeye etkisi bazı zamanlarda olumlu yönde bazı zamanlarda da olumsuz yöndedir. Fakat yapılan çalışmaların sonuçlarında hangi durumlarda kaygının olumlu ya da olumsuz etki bıraktığı konusunda bir uzlaşmaya varılamadığı görülmektedir (Aydın ve Zengin, 2008).

Kaygının üretime dair becerilere etkileri konusunda yapılan araştırmalar, farklı sonuçları ortaya çıkarmıştır (Aydın ve Zengin, 2008). Mesela Kleinmann (1977) araştırmasında, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, konuşma ile yazma becerilerini kullanırken, daha zorlu dilbilgisi yapılarını kullandıklarını ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle kaygının yüksek düzeyde olması, dilbilgisi kullanımında yararlı sağlamaktadır. Fakat başka bir çalışma (Steinberg ve Horwitz, 1986) sonuçlarına göre, yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerin üretime dönük beceriler konusunda düşük düzeyde kaygıya sahip öğrencilere göre yorum gücünü daha az kullanmaya eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, Young (1986) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, kaygılı öğrencilerin sözlü üretim konusunda başarıyı yakalayamadıkları sonucuna varmıştır. Buna benzer şekilde, Matsumoto'nun (1989) yürüttüğü bir vaka

araştırmasında da, dinleme ile konuşma konusunda sorun yaşayan deneğin, kaygı düzeyinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Kaygı ile ilişkili bir başka araştırma alanı da öğrencilerin dil öğrenimi sürecindeki hataları ve yabancı dil kaygısı arasında bulunan ilişkidir (Aydın ve Zengin, 2008). Bu ilişkiye odaklanan bir çalışmada (Gregersen, 2003), kaygıya sahip öğrencilerin hata yapma eğilimlerinin daha çok olduğu sonucuna varılmıştır. Netice itibarıyla yüksek düzeydeki kaygının, dil öğrenim sürecinde hataları artırıcı bir etkiye olduğunu söylemek mümkündür (Aydın ve Zengin, 2008).

Öğrencilerin konuşma, yazma ve söylenilen şeyleri hemen anlama konularındaki istekleri de yüksek düzeyde kaygının nedeni olabilmekte ve bu da kişilerin yabancı dil başarılarına, bundan dolayı da bu derslere yönelik tutumlarına da olumsuz etki etmektedir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dilin öğrenildiği ortamlarda öğrenenlerin yabancı dil öğrenme kaygılarının belirlenip anlaşılmasının, kaygıdan arındırılmış ve daha etkili bir yabancı dil öğrenim sürecini de beraberinde getireceği ifade edilebilir (Baş, 2013).

3.4. İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnancı ile Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Kaygı Arasındaki İlişki

İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi sürecinde, öğrenen kişilerde hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesi, yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerin hedeflenen düzeye ulaşmış olması beklenmektedir. Ancak önemli olan nokta, yabancı dilin öğreniminin karışık ve problemlili bir yapıda olmasıdır. Öğrenenlerin bireysel farklılıkları yabancı dil öğrenimini karmaşık ve problemlili bir durum haline getiren kaynaklardan bir tanesidir. Bir başka ifadeyle yabancı dil öğrenimindeki başarının, öğrencilerin bireysel özellikleriyle doğrudan ilgisi vardır (Aydın ve Zengin, 2008, 82). Dil öğrenme çok boyutlu yapıya sahip bir faaliyet olduğundan dolayı bu süreç birçok etkiye açıktır. Öğrenci, dil öğrenimi sürecinin ve ortamının merkezinde bulunur. Bundan dolayı bireyin öğrenme etkinlikleri ve öğrenilen dildeki içerik ile ilgili içsel durumları önem arz etmektedir. Öğretim sürecindeki her bir birey bu süreçteki uygulamalara değişik tepkiler verebilmekte ve kendilerinin fizyolojik, duyuşsal, bilişsel ve sosyal farklılıklarına göre uyarıcıları algılayabilmekte, bilgiyi belli süreçlerden geçirerek ve işleyerek belli kalıplara sokmakta ve öğrenme süreçlerini gerçekleştirmektedir (Cesur, 2008). Tutum, motivasyon, öz yeterlik algısı, farkındalık düzeyi, kaygı seviyesi gibi kişinin içsel durumları bu öğrenim süreçlerinin olumlu ya da olumsuz neticelenmesine neden olabilir. Bu önemimden dolayı duyuşsal faktörlerin dil öğrenime etkileri merak konusu olmuş bu konuda çalışmalar yapılmıştır. Bunların içinden öz yeterlik algısı, kaygı ve bu iki faktörün birbiriyle ilişkisi önem arz etmektedir.

Özyeterlik inancı, kişinin belli bir performansı ortaya koyabilmesine yönelik kendi kapasitesiyle ilgili kişisel yargısını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inançları kişinin bir etkinliği tercih etmesini, etkinlik esnasında gösterdiği ısrar ve çaba ile başarısını doğrudan etkileyebilmektedir (Schunk, 2003). Bu açıdan bakıldığında öz

yeterlik algısı konuşma, dinleme, yazma, okuma gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olan ve bu boyutlarda belli becerilerin kazanılmasının hedeflendiği yabancı dil öğrenim sürecine de doğrudan etki eden bir faktör olarak düşünülmektedir.

Öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olması performansın ve başarının da yüksek olmasına sebep olur. Benzer şekilde düşük düzeydeki öz yeterlik algısı ise performansın zayıf olmasına neden olur. Özetle, kişinin kendisi ile ilgili düşüncesi, başarıyı ya da başarısızlığı artırabilir (Smith, 2006). Anadillerinde kendilerini başarı bir şekilde ifade eden kişiler, yabancı bir dilde kendilerini ifade etmekte zorlanmakta ve yabancı dile yönelik özyeterlik inançları yerini, çekingenliğe, korkuya, özgüven kaybına ve hatta paniğe bırakabilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Kişi anadilinden farklı bir dili öğrenirken kendi dil öğrenme yeteneğine dair inanç ve tutumunun olumsuz olduğu durumlarda kaygı durumu gündeme gelmektedir (Orakcı, Aktan ve Toraman, 2019). Yani kişiler kendilerini herhangi bir konuda yeterli görmedikleri zaman, bir başka ifadeyle öz yeterlik inançları düşük düzeyde olduğu zaman, başarısız olacaklarını düşünürler ve bu düşünce de kaygının oluşmasına yol açar (Pajares, 1997). Mills ve diğerleri de (2006) düşük düzeydeki öz yeterlik inancının, yabancı dil kaygısını arttırdığını dile getirmişlerdir. Bununla beraber Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil kaygısının yüksek seviyede olmasının, kişilerin üst bilişsel farkındalıklarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Yabancı dil derslerindeki öz yeterlik algısı bireyin o dili öğrenme sürecinde ortaya koyacağı performanslara dair inancı olarak ifade edilebilir. Kişi bu süreçte ortaya koyacağı performansının güçlü ya da zayıf olacağını düşünebilir. Bu da öz yeterlik algısının düşük ya da yüksek düzeyde olmasıyla ilişkili olabilir. Bu derslere yönelik yüksek ya da düşük düzeydeki öz yeterlik algısı da yabancı dil öğrenme kaygısının da seviyesine etki edebilir. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelemesi sonucunda yabancı dil öğreniminde öz yeterlik algısı ile kaygı arasında zıt yönlü bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Yabancı dil dersindeki düşük düzeydeki öz yeterlik algısı başarısızlığa, başarısızlık da bu yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygıya neden olabilmektedir. Ya da bu derslere yönelik yüksek düzeydeki öz yeterlik algısı başarının artışına ve dolayısıyla da kaygının seviyesinin düşmesine neden olabilir. Sonuç olarak yüksek düzeydeki öz yeterlik algısı yabancı dil öğrenimini destekleyen, yüksek düzeydeki yabancı dil kaygısı ise yabancı dil öğrenimine ket vuran bir unsur olarak düşünülebilir.

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın bağımlı değişkenleri İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı iken; bağımsız değişkenleri lise öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, ailelerinin maddi gelirler düzeyleri, İngilizceye yönelik kursa gidip gitmeme durumları ve İngilizce dersine çalışma sıklıklarıdır. Araştırmada var olan bir durum ortaya konulmaya ve değişkenlerin birbirleriyle olan ilişki düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişkenin arasında olan birlikte değişimin varlığını ya da derecesini ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). İlişkisel araştırma, istenilen verinin toplanılabilmesi için gereken araçların uygulanması haricinde, araştırmacının hiçbir şekilde müdahalesini gerektirmez. Genel olarak, kişi doğal bir şekilde ortaya meydana gelen olgular arasındaki ilişkileri bulmak ve bunları tanımlamak için, bunlarda hiçbir değişikliğe gitmeden araştırmayı yürütür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

4.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Şahinbey ilçesindeki bir Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 1118 öğrenci oluşturmaktadır. %95 olasılık ve %5 hata oranı ile bu evrende en az 286 öğrenciye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır. Buna göre, çalışmanın örneklemini oluşturan ve bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle seçilen 686 öğrencinin evreni temsil etme gücünde olduğu görülmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırma yapan kişiye hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntem ile araştırmacı, kendine yakın olan ve erişmesi kolay bir durumu tercih eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın verileri araştırmacının görev yaptığı okulda toplandığından dolayı kolay ulaşılabilir örnekleme uygun olduğu düşünülmektedir. Çalışma sırasında farklı lise türlerinden veriler toplanması yoluyla örneklemin daha da genişletilmesi amaçlanmasına karşın, verilerin toplandığı zamanda Türkiye'de Covid-19'dan kaynaklı pandeminin yaygınlaşmasından dolayı örneklemin genişletilmesi mümkün olmamıştır. Verilerin sadece bir Anadolu lisesi ile sınırlı olmasından dolayı, mevcut tez başlığına "Bir Anadolu Lisesi Örneği" eklemesi yapılmıştır. Tablo 4.1'de araştırmaya dâhil edilen öğrencilere ait demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Lise Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	343	50.0
	Erkek	342	49.9
Sınıf	9. sınıf	223	32.5
	10. sınıf	179	26.1
	11. sınıf	142	20.7
	12. sınıf	142	20.7
Aile geliri (aylık)	0-2000 TL	123	17.9
	2001-3000 TL	210	30.6
	3001-4000 TL	162	23.6
	4001-5000 TL	78	11.4
	5001 TL ve üzeri	95	13.8
İngilizce kursuna gitme durumu	Evet	132	19.2
	Hayır	548	79.9
İngilizce dersine çalışma sıklığı	Her gün	59	8.6
	Haftada bir	329	48.0
	Ayda bir	92	13.4
	Birkaç ayda bir	79	11.5
	Hiç çalışmıyorum	125	18.2

Tablo 4.1 incelendiğinde örnekleme dahil olan lise öğrencilerinden kadın ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun dokuzuncu sınıfta öğrenim gördüğü, ailesinin aylık geliri 2001-3000 TL arasında olan öğrencilerin ağırlıkta olduğu, İngilizce kursu almamış ve İngilizce dersine haftada bir çalışan öğrencilerin oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından lise öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, maddi gelir, İngilizceye yönelik kursa gidip gitmeme durumları ve İngilizce dersine ayırdıkları zaman gibi bazı demografik özelliklerinin öğrenilebilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu Ek-1’de sunulmuştur.

4.3.2. İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (İİÖYİÖ)

Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilere İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (İİÖYİÖ) uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeği Hancı

Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “okuma”, “yazma”, “dinleme” ve “konuşma” olmak üzere 4 alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde olup “1=Bana hiç uymuyor, 2=Çok az uyuyor, 3=Biraz uyuyor, 4=Oldukça uyuyor, 5=Bana tamamen uyuyor” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165’tir. Puanların 33’e yaklaşması öz yeterlik inancının düştüğünü, 165’e yaklaşması öz yeterlik inancının yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin dört boyutunun olduğuna dair modelin test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri (RMSEA= 0.044 ve SRMR= 0.046), ilgili dört alt boyutun modelini doğrulamıştır. Uygun iyilik indeksine göre çalışmanın RMSEA ve SRMR değerleri uygun bulunmuştur. Diğer uyum indeksleri ise Normed Fit Index (NFI) = 0.98, Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.99, Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.89, Comparative Fit Index (CFI) = 0.99, Incremental Fit Index (IFI) = 0.99, Relative Fit Index’in (RFI) = 0.98 olarak bulunmuştur. Hu ve Bentler (34), (NFI), (CFI), (NNFI) gibi uyum indekslerinin 0.95-0.99 aralığında olması çok iyi düzeyde uyum göstergesi olduğunu göstermektedir. Son olarak ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılan Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach alpha katsayısı .97’dir. Bu değerler okuma boyutu için .92, yazma boyutu için .88, dinleme boyutu için .93 ve konuşma boyutu için .92 olarak bulunmuştur (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Bu araştırmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .96’dır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .87, .85, .90 ve .89 şeklindedir. İİÖYİÖ Ek-2’de verilmiştir.

4.3.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDÖKÖ)

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilere yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (YDÖKÖ), Baş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “kişilik”, “iletişim” ve “değerlendirme” olmak üzere üç alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde olup “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135’tir. Puanların 27’ye yaklaşması yabancı dil öğrenme kaygısının düştüğünü, 135’e yaklaşması yabancı dil öğrenme kaygısının yükseldiğini göstermektedir. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin KMO değerinin 0.932 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Bartlett küresellik testi sonucuna göre ölçeğin bu değeri [$X^2=3620.662/sd=492$] şeklinde bulunmuştur. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği’nin üç boyuttan oluştuğu ve maddelerin faktör yüklerinin .433 ile .817 puanları arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen üç faktörün açıkladıkları toplam varyans ise % 52.925’dir. Ölçeğin güvenilirliğinin ortaya konulabilmesi için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach alpha katsayısı .93’tür. Bu

değerler Kişilik boyutu için .89, İletişim boyutu için .88, Değerlendirme boyutu için de .83 olarak bulunmuştur (Baş, 2013). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar, ölçeğin güvenle kullanılabileceğine işaret etmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .87'dir. Kişilik, iletişim ve değerlendirme alt boyutları için hesaplanan güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .63, .77 ve .73 şeklindedir. Ölçeğin kişilik alt boyutunun güvenirlik katsayısının .63 olarak bulunmasının, verinin tek bir okuldan toplanmasından dolayı örneklemin homojen yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. YDÖKÖ Ek-3'te verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan bir lisede öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere bulundukları okulda verilmiş ve veri toplama araçlarıyla ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurulması sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğrencilere uygulandıktan sonra cevap kâğıtlarının genel kontrolü yapılmıştır. Cevap kâğıtlarından eksik veya birden fazla işaretlenmiş seçenek olduğu tespit edilenler geçersiz sayılmış ve değerlendirmeye alınmamıştır. Daha sonra, verilerin istatistiksel çözümlemelerinin yapılabilmesi amacıyla SPSS paket programına girişleri yapılmıştır. Ayrıca, grupların varyanslarının homojen olup olmadığını tespit etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Böylece lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının cinsiyet ve herhangi bir İngilizce kursuna katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Grupların homojen olmadığı cinsiyet değişkeninde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda tespit edilen farklılaşmanın hangi grupların arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının aile gelir düzeyi ve İngilizce dersine çalışma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Ders çalışma sıklığı değişkeninde tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey ve LSD anlamlılık çözümlemesi yapılmıştır. İki değişkende de varyansların homojen dağılmadığı durumlar için tek yönlü varyans analizinin non-parametrik eşdeğeri olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Ders çalışma sıklığı değişkeninde Kruskal Wallis-H testi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen toplam puanların İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutlarındaki madde sayısına bölünmesi ile 5 puan üzerinden aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Mann Whitney U testi ve herhangi bir yabancı dil kursuna katılma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının aile maddi gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise tek yönlü varyans analizinin non-parametrik eşdeğeri olan Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının sınıf düzeyi ve ders çalışma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Ders çalışma sıklığı değişkeninde tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda belirlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey ve LSD anlamlılık çözümlemesi yapılmıştır. Her iki değişkende de varyansların homojen dağılmadığı durumlar için Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi ve ders çalışma sıklığı değişkenlerinde Kruskal Wallis-H testi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen toplam puanların yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin alt boyutlarının madde sayısına bölünmesi ile 5 puan üzerinden aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon değerleri yorumlanırken, 0-.30 arası düşük, .31-.70 arası orta, .71-1 arası yüksek korelasyon olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Anlamlı farkların tespit edildiği testlerde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünün hesaplanması için eta-kare (η^2) ve Cohen d etki büyüklüğü istatistikleri kullanılmıştır. Eta-kare .00 ve 1.00 arasında değer alır ve .01, .06 ve .14 düzeyindeki değerler, aynı sıra ile “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2018). Cohen’in etki büyüklüğü değeri; .20-.50 arasında olduğunda “küçük”, .50-.80 arasında olduğunda “orta”, .80 ve üzerinde ise “geniş” olarak yorumlanır (Cohen, 1988).

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarına ve yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Alt Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
Okuma	686	2.86	.86
Yazma	686	2.55	.81
Dinleme	686	2.68	.87
Konuşma	686	2.55	.96
Ölçeğin Tamamı	686	2.66	.79

Tablo 5.1 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 2.66 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamalarının ise 2.55 ile 2.86 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama puanın 5 olduğu dikkate alındığında, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının alt boyutların tamamında ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir.

5.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnancının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Okuma	1.014	.314
Yazma	6.062	.014*
Dinleme	2.777	.096
Konuşma	2.678	.102
Ölçeğin Tamamı	3.534	.061

p<.05

Tablo 5.2 incelendiğinde ölçeğin genelinde (Levene F=3.534), “okuma” alt boyutunda (Levene F=1.014), “dinleme” alt boyutunda (Levene F=2.777) ve “konuşma” alt boyutunda (Levene F=2.678) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.3’te sunulmuştur.

Tablo 5.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	η^2
Okuma	Kadın	343	2.82	.87	683	-1.428	.154	
	Erkek	342	2.91	.85				
Dinleme	Kadın	343	2.64	.90	683	-1.264	.207	
	Erkek	342	2.72	.83				
Konuşma	Kadın	343	2.41	.98	683	-3.889	.000*	.02
	Erkek	342	2.69	.92				
Ölçeğin Tamamı	Kadın	343	2.60	.82	683	-1.947	.052	
	Erkek	342	2.72	.76				

*p<.05

Tablo 5.3 incelendiğinde lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması kadın öğrenciler için 2.60 ve erkek öğrenciler için 2.72 olarak belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir, t(683)=-1.947, p>.05.

Alt boyutların analizine bakıldığında, lise öğrencilerinin “konuşma” alt boyutuna dair toplam puanları arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur, t(683)=-3.889, p<.05. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarında gözlenen varyansın %2 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyet İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancını düşük düzeyde etkilemektedir.

Lise öğrencilerinin cinsiyete göre “okuma” [$t(683)=-1.428$, $p>.05$], “yazma” [$t(683)=-1.139$, $p>.05$] ve “dinleme” [$t(683)=-1.264$, $p>.05$] alt boyutlarına ait toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 5.2’de verilen Levene Testine göre “yazma” ($F=6.062$) alt boyutunda dağılımların varyanslarının homojen olmadığı belirlendiğinden ($p<.05$), öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	p
Yazma	Kadın	343	333.04	114233.00	55237.000	.187
	Erkek	342	352.99	120722.00		

Tablo 5.4 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının “yazma” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir, $U=55237.000$, $p>.05$.

5.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.5’te verilmiştir.

Tablo 5.5. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Levene Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Okuma	15.833	.000*
Yazma	21.068	.000*
Dinleme	7.140	.000*
Konuşma	10.973	.000*
Ölçeğin Tamamı	15.611	.000*

$p<.05$

Tablo 5.5 incelendiğinde ölçeğin tamamında (Levene $F=15.611$), “okuma” alt boyutunda (Levene $F=15.833$), “yazma” alt boyutunda (Levene $F=21.068$), “dinleme” alt boyutunda (Levene $F=7.140$) ve “konuşma” alt boyutunda (Levene $F=10.973$) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$).

Ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.6’da verilmiştir.

Tablo 5.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar/Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Okuma	9	223	402.78	3	45.54	.000*
	10	179	360.03			
	11	142	297.22			
	12	142	275.86			
Yazma	9	223	414.11	3	60.59	.000*
	10	179	357.41			
	11	142	264.82			
	12	142	293.75			
Dinleme	9	223	381.49	3	20.84	.000*
	10	179	359.23			
	11	142	300.59			
	12	142	306.92			
Konuşma	9	223	393.58	3	34.26	.000*
	10	179	350.10			
	11	142	287.76			
	12	142	304.42			
Ölçeğin Tamamı	9	223	403.92	3	45.47	.000*
	10	179	358.61			
	11	142	280.87			
	12	142	292.19			

*p<.05

Tablo 5.6’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları arasında ölçeğin genelinde ($X^2=45.47$, $p<.05$), “okuma” alt boyutunda ($X^2=45.54$, $p<.05$), “yazma” alt boyutunda ($X^2=60.59$, $p<.05$), “dinleme” alt boyutunda ($X^2=20.84$, $p<.05$) ve “konuşma” alt boyutunda ($X^2=34.26$, $p<.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.7, Tablo 5.8, Tablo 5.9, Tablo 5.10 ve Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Tamamında Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
İlişkiyi (Ölçeğin Tamamı)	9	223	214.14	47752.50	17140.500	.015*	.12
	10	179	185.76	33250.50			
	9	223	208.31	46454.00	10188.000	.000*	.30
	11	142	143.25	20341.00			
	9	223	205.47	45820.00	10822.000	.000*	.26
	12	142	147.71	20975.00			
	10	179	177.84	31834.00	9694.000	.000*	.20
	11	142	139.77	19847.00			
	10	179	175.01	31327.00	10201.000	.002*	.16
	12	142	143.34	20354.00			
	11	142	140.86	20001.50	9848.500	.736	
	12	142	144.14	20468.50			

*p<.05

Tablo 5.7 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançları puanları ölçeğinin tamamında 9 ve 10. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine (U=17140.500, p<.05), 9 ve 11. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine (U=10188.000, p<.05), 9 ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine (U=10822.000, p<.05), 10 ve 11. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine (U=9694.000, p<.05) ve 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine (U=10201.000, p<.05) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamında gözlenen varyansın %12 ila %30 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamını düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.8. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Okuma Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Okuma	9	223	212.85	47464.50	17428.500	.029*	.10
	10	179	187.37	33538.50			
	9	223	205.19	45757.50	10884.500	.000*	.26
	11	142	148.15	21037.50			
	9	223	208.74	46549.50	10092.500	.000*	.30
	12	142	142.57	20245.50			
	10	179	174.18	31178.00	10350.000	.004*	.15
	11	142	144.39	20503.00			
	10	179	178.48	31948.50	9579.500	.000*	.21
	12	142	138.96	19732.50			
	11	142	147.68	20970.50	9346.500	.288	
	12	142	137.32	19499.50			

*p<.05

Tablo 5.8’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin okuma boyutunda 9 ve 10. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=17428.500$, $p<.05$), 9 ve 11. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=10884.500$, $p<.05$), 9. ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=10092.500$, $p<.05$), 10 ve 11. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=10350.000$, $p<.05$) ve 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=9579.500$, $p<.05$) anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “okuma” boyutunda gözlenen varyansın %10 ila %30 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “okuma” boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.9. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Yazma Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Yazma	9	223	217.76	48560.00	16333.000	.002*	.15
	10	179	181.25	32443.00			
	9	223	213.30	47567.00	9075.000	.000*	.36
	11	142	135.41	19228.00			
	9	223	207.05	46172.00	10470.000	.000*	.28
	12	142	145.23	20623.00			
	10	179	181.49	32487.50	9040.500	.000*	.24
	11	142	135.17	19193.50			
	10	179	174.67	31265.50	10262.500	.003*	.16
	12	142	143.77	20415.50			
	11	142	137.25	19489.50	9336.500	.281	
	12	142	147.75	20980.50			

* $p<.05$

Tablo 5.9’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin yazma boyutunda 9 ve 10. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=16333.000$, $p<.05$), 9 ve 11. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=9075.000$, $p<.05$), 9 ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=10470.000$, $p<.05$), 10 ve 11. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=9040.500$, $p<.05$) ve 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=10262.500$, $p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur.

Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “yazma” boyutundan gözlenen varyansın %15 ila %36 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “yazma” boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.10. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Dinleme Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Dinleme	9	223	207.57	46288.00	18605.000	.242	
	10	179	193.94	34715.00			
	9	223	199.87	44572.00	12070.000	.000*	.20
	11	142	156.50	22223.00			
	9	223	198.05	44165.00	12477.000	.001*	.17
	12	142	159.37	22630.00			
	10	179	173.56	31067.00	10461.000	.006*	.15
	11	142	145.17	20614.00			
	10	179	171.73	30740.50	10787.500	.020*	.12
	12	142	147.47	20940.50			
	11	142	141.92	20152.50	9999.500	.905	
	12	142	413.08	20317.50			

*p<.05

Tablo 5.10’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin dinleme boyutunda 9 ve 11. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine (U=12070.000, p<.05), 9 ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine (U=12477.000, p<.05), 10 ve 11. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine (U=10461.000, p<.05) ve 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine (U=10787.500, p<.05) anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “dinleme” boyutunda gözlenen varyansın %12 ila %20 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “dinleme” boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.11. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Konuşma Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Konuşma	9	223	214.58	47852.00	17041.000	.012*	.12
	10	179	185.20	33151.00			
	9	223	205.83	45901.00	10741.000	.000*	.27
	11	142	147.14	20894.00			
	9	223	202.16	45082.00	11560.000	.000*	.22
	12	142	152.91	21713.00			
	10	179	174.16	31174.50	10353.500	.004*	.15
	11	142	144.41	20506.50			
	10	179	170.74	30562.00	10966.000	.035*	.11
	12	142	148.73	21119.00			
	11	142	139.21	19768.00	9615.000	.499	
	12	142	145.79	20702.00			

*p<.05

Tablo 5.11’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin konuşma boyutunda 9 ve 10. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=17041.000$, $p<.05$), 9 ve 11. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=10741.000$, $p<.05$), 9 ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine ($U=11560.000$, $p<.05$), 10 ve 11. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=10353.500$, $p<.05$) ve 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=10966.000$, $p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “konuşma” boyutunda gözlenen varyansın %11 ila %27 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “konuşma” boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

5.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Aile Gelirine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Aile Gelirine Göre Levene Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Okuma	.885	.472
Yazma	3.139	.014*
Dinleme	1.343	.253
Konuşma	.864	.485
Ölçeğin Tamamı	1.731	.141

$p<.05$

Tablo 5.12’deki Levene testi sonuçları incelendiğinde, aile gelirine göre lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançları ölçeğin tamamında (Levene $F=1.731$; $p>.05$), “okuma” alt boyutunda (Levene $F=.885$; $p>.05$), “dinleme” alt boyutunda (Levene $F=1.343$; $p>.05$) ve “konuşma” alt boyutunda (Levene $F=.864$; $p>.05$) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamından ve bu boyutlardan alınan puanların aile gelirine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5.13’te verilmiştir.

Tablo 5.13. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Ölçeğin Tamamından ve Okuma, Dinleme ve Konuşma Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Maddi Gelire Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Maddi Gelir	N	$\bar{X}$	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Okuma	1)0-2000 TL	123	2.82	.91525	G.A.	8.202	4	2.051	2.785	.026*	.01
	2)2001-3000 TL	210	2.86	.86039	G.İ.	488.092	663	.736		Fark	
	3)3001-4000 TL	162	2.85	.79859	Top.	496.294	667			5>1	
	4)4001-5000 TL	78	2.75	.86768						5>2	
	5)5001 TL ve üzeri	95	3.13	.86621						5>3	
	Toplam	668	2.88	.86259						5>4	
Dinleme	1)0-2000 TL	123	2.63	.95110	G.A.	15.490	4	3.872	5.199	.000*	.03
	2)2001-3000 TL	210	2.61	.84601	G.İ.	493.868	663	.745		Fark	
	3)3001-4000 TL	162	2.67	.81227	Top.	509.358	667			5>1	
	4)4001-5000 TL	78	2.68	.82616						5>2	
	5)5001 TL ve üzeri	95	3.07	.89406						5>3	
	Toplam	668	2.70	.87387						5>4	
Konuşma	1)0-2000 TL	123	2.42	.99142	G.A.	10.480	4	2.620	2.831	.024*	.01
	2)2001-3000 TL	210	2.55	.92317	G.İ.	613.642	663	.926		Fark	
	3)3001-4000 TL	162	2.54	.98374	Top.	624.121	667			5>1	
	4)4001-5000 TL	78	2.55	.92257						5>2	
	5)5001 TL ve üzeri	95	2.85	1.000141						5>3	
	Toplam	668	2.57	.96732						5>4	
Ölçeğin Tamamı	1)0-2000 TL	123	2.61	.87420	G.A.	8.721	4	2.180	3.505	.008*	.02
	2)2001-3000 TL	210	2.64	.77853	G.İ.	412.384	663	.622		Fark	
	3)3001-4000 TL	162	2.64	.74025	Top.	421.104	667			5>1	
	4)4001-5000 TL	78	2.62	.75114						5>2	
	5)5001 TL ve üzeri	95	2.96	.80428						5>3	
	Toplam	668	2.68	.79457						5>4	

p<.05

Tablo 5.13 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamından aldıkları puanlarının aile gelirine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4,663)=3.505$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, aile gelirleri 0-2000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında maddi gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 2001-3000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 3001-4000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 4001-5000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamında gözlenen varyansın %2 oranında aile gelirine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, aile geliri İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamını düşük düzeyde etkilemektedir.

Aile gelirine göre lise öğrencilerinin “okuma” alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(4,663)= 2.785$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, aile gelirleri 0-2000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 2001-3000 TL arasında olan ve 5000 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 3001-4000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 4001-5000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “okuma” alt boyutunda gözlenen varyansın %1 oranında aile gelirine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, aile geliri İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “okuma” alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Lise öğrencilerinin “dinleme” alt boyutu puanları arasında aile gelirine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $F(4,663)= 5.199$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda, aile gelirleri 0-2000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 2001-3000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 3001-4000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 4001-5000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “dinleme” alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında aile gelirine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, aile gelir düzeyi İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “dinleme” alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Aile gelir düzeyine göre lise öğrencilerinin “konuşma” alt boyutu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur, $F(4,663)= 2.831$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, aile gelirleri 0-2000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 2001-3000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 3001-4000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine; aile gelirleri 4001-5000 TL arasında olan ve 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler arasında aile gelirleri 5001 TL ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “konuşma” alt boyutunda gözlenen varyansın %1 oranında aile gelirine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, aile geliri İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “konuşma” alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.12’ ye göre, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “yazma” alt boyutunda (Levene $F=3.139$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin bu boyutundan alınan puanların maddi gelire göre

anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.14’te verilmiştir.

Tablo 5.14. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Aile Gelirine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Aile Gelir Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Yazma	0-2000 TL	123	327.74	4	6.935	.139
	2001-3000 TL	210	328.34			
	3001-4000 TL	162	323.38			
	4001-5000 TL	78	326.37			
	5001 TL ve üzeri	95	382.53			

Tablo 5.14’te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançları “yazma” alt boyutunda ($X^2=6.935$, $p>.05$) maddi gelire göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

5.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının kursa katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesinden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.15’te verilmiştir.

Tablo 5.15. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Kurs Katılma Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Levene Testi</i>		
<i>Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Okuma	.117	.733
Yazma	.075	.784
Dinleme	.000	.998
Konuşma	.828	.363
Ölçeğin Tamamı	.065	.798

Tablo 5.15 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ($F=.065$) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bunun yanı sıra “okuma” ($F=.117$), “yazma” ($F=.075$), “dinleme” ($F=.000$) ve “konuşma” ($F=.828$) alt boyutlarında dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının kursa katılma değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.16. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Kursa Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<i>Alt boyutlar/ Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Kursa Katılma</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Okuma	Evet	132	3.39	.83	678	8.212	.000*	.09
	Hayır	548	2.73	.81				
Yazma	Evet	132	3.03	.78	678	8.015	.000*	.08
	Hayır	548	2.43	.78				
Dinleme	Evet	132	3.24	.82	678	8.583	.000*	.09
	Hayır	548	2.55	.83				
Konuşma	Evet	132	3.13	.97	678	8.132	.000*	.08
	Hayır	548	2.41	.91				
Ölçeğin Tamamı	Evet	132	3.19	.75	678	9.147	.000*	.11
	Hayır	548	2.53	.74				

*p<.05

Tablo 5.16’da görüldüğü üzere lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması kursa katılan öğrenciler için 3.19 ve kursa katılmayan öğrenciler için 2.53’tür. Buradan hareketle yapılan karşılaştırma sonucunda, ölçeğin tamamında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir, $t(678)=9.147$, $p<.05$. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından “okuma” boyutunda kursa katılan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, $t(678)=8.212$, $p<.05$. Benzer şekilde “yazma” alt boyutunda kursa katılan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, $t(678)=8.015$, $p<.05$. Yine “dinleme” alt boyutundaki anlamlı farklılığın kursa katılan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir, $t(678)=8.583$, $p<.05$. Ölçeğin “konuşma” alt boyutunda da kursa katılan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $t(678)=8.132$, $p<.05$. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında, “okuma”, “yazma”, “dinleme” ve “konuşma” alt boyutlarında gözlenen varyansın %8 ila %11 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamını ve tüm alt boyutlarını orta düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Ders Çalışma Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının ders çalışma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.17’de verilmiştir.

Tablo 5.17. İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnancının Ders Çalışma Sıklığına Göre Levene Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Okuma	7.884	.000*
Yazma	2.145	.074
Dinleme	5.359	.000*
Konuşma	1.643	.162
Ölçeğin Tamamı	5.043	.001*

p<.05

Tablo 5.17'deki Levene testi sonuçları incelendiğinde, ders çalışma sıklığına göre lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançları “yazma” alt boyutunda (Levene F=2.145; p>.05) ve “konuşma” alt boyutunda (Levene F=1.643; p>.05) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu boyutlarından alınan puanların maddi gelire göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5.18. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarına Yönelik Okuma ve Yazma ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ders Çalışma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Ders Çalışma Sıklığı	N	$\bar{X}$	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Yazma	1)Her gün	59	3.39	.69086	G.A.	90.170	4	22.542	41.426	.000*	.19
	2)Haftada bir	329	2.71	.72696	G.İ.	369.483	679	.544		Fark	
	3)Ayda bir	92	2.35	.75601	Top.	459.653	683			1>2,3,4,5	
	4)Birkaç ayda bir	79	2.28	.62588						2>3,4,5	
	5)Hiç çalışmıyorum	125	2.06	.83229						3>5	
	Toplam	684	2.55	.82036						4>5	
Konuşma	1)Her gün	59	3.41	.88103	G.A.	102.522	4	25.631	32.343	.000*	.16
	2)Haftada bir	329	2.73	.85195	G.İ.	538.083	679	.792		Fark	
	3)Ayda bir	92	2.29	.89986	Top.	640.606	683			1>2,3,4,5	
	4)Birkaç ayda bir	79	2.83	.86025						2>3,4,5	
	5)Hiç çalışmıyorum	125	1.99	.99832						3>5	
	Toplam	684	2.55	.96847						4>5	

p<.05

Tablo 5.18 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “yazma” boyutundan aldıkları puanlarının ders çalışma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, F(4,679)=41.426, p<.05. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post-hoc tekniklerinden Tukey testi sonucunda, her gün ders çalışanlar ile haftada bir, ayda bir, birkaç ayda bir çalışan ve hiç çalışmayanlar arasında her gün ders çalışanlar lehine; haftada bir ders çalışanlar ile ayda bir, birkaç ayda bir çalışan ve hiç çalışmayanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine; ayda bir çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine ve birkaç ayda bir çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “yazma” alt boyutundan gözlenen varyansın %19 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “yazma” alt boyutunu yüksek düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Benzer şekilde lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “konuşma” boyutundan aldıkları puanlarının ders çalışma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4,679)= 32.343$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post-hoc tekniklerinden LSD testi sonucunda, her gün ders çalışanlar ile haftada bir, ayda bir, birkaç ayda bir çalışan ve hiç çalışmayanlar arasında her gün ders çalışanlar lehine; haftada bir ders çalışanlar ile ayda bir, birkaç ayda bir çalışan ve hiç çalışmayanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine; ayda bir çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine ve birkaç ayda bir çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “konuşma” alt boyutundan gözlenen varyansın %16 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “konuşma” alt boyutunu yüksek düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.17’ye göre, İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamında (Levene $F=5.043$) ve “okuma” alt boyutunda (Levene $F=7.884$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin tamamından ve bu boyutundan alınan puanların ders çalışma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile ilgili Öz Yeterlik İnançlarının Ders Çalışma Sıklığına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyutlar/Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Ders Çalışma Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Okuma	Her gün	59	543.53	4	148.770	.000*
	Haftada bir	329	386.96			
	Ayda bir	92	300.41			
	Birkaç ayda bir	79	258.93			
	Hiç çalışmıyorum	125	214.38			
Dinleme	Her gün	59	536.64	4	117.904	.000*
	Haftada bir	329	376.11			
	Ayda bir	92	287.84			
	Birkaç ayda bir	79	298.99			
	Hiç çalışmıyorum	125	230.13			
Ölçeğin Tamamı	Her gün	59	547.81	4	150.643	.000*
	Haftada bir	329	386.49			
	Ayda bir	92	285.92			
	Birkaç ayda bir	79	279.25			
	Hiç çalışmıyorum	125	211.44			

$p<.05$

Tablo 5.19’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları arasında ölçeğin tamamında ($X^2=150.643$, $p<.05$), “okuma” alt

boyutunda ($X^2=148.770$, $p<.05$) ve “dinleme” alt boyutunda ($X^2=117.904$, $p<.05$) ders çalışma sıklığına göre anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.20, Tablo 5.21 ve Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.20. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Tamamında Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Ders Çalışma Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
İİÖYİÖ (Ölçeğin Tamamı)	Her gün	59	285.84	16864.50	4316.500	.000*	.34
	Haftada bir	329	178.12	58601.50			
	Her gün	59	110.69	6531.00	667.000	.000*	.63
	Ayda bir	92	53.75	4945.00			
	Her gün	59	100.59	5935.00	496.000	.000*	.67
	Birkaç ayda bir	79	46.28	3656.00			
	Her gün	59	140.69	8300.50	844.500	.000*	.62
	Hiç çalışmıyorum	125	69.76	8719.50			
	Haftada bir	329	225.91	74326.00	10227.000	.000*	.23
	Ayda bir	92	157.66	14505.00			
	Haftada bir	329	218.38	71848.50	8427.500	.000*	.24
	Birkaç ayda bir	79	146.68	11587.50			
	Haftada bir	329	259.07	85233.00	10177.000	.000*	.39
	Hiç çalışmıyorum	125	144.42	18052.00			
	Ayda bir	92	86.70	7976.00	3570.000	.843	
	Birkaç ayda bir	79	85.19	6730.00			
	Ayda bir	92	127.32	11713.00	4065.000	.000*	.25
	Hiç çalışmıyorum	125	95.52	11940.00			
	Birkaç ayda bir	79	121.10	9567.00	3468.000	.000*	.25
	Hiç çalışmıyorum	125	90.74	11343.00			

$p<.05$

Tablo 5.20’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin tamamında her gün ders çalışanlar ile haftada bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine ($U=4316.500$, $p<.05$); her gün ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine ($U=667.000$, $p<.05$); her gün ders çalışanlar ile birkaç ayda bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine ($U=496.000$, $p<.05$); her gün ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında her gün çalışanlar lehine ($U=844.500$, $p<.05$); haftada bir ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine ($U=10227.000$, $p<.05$); haftada bir ders çalışanlar ile birkaç ayda bir çalışanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine ($U=8427.500$, $p<.05$); haftada bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine ($U=10177.000$, $p<.05$); ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine ($U=4065.000$, $p<.05$) ve birkaç ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine ($U=3468.000$, $p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında gözlenen

varyansın %23 ila %67 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamını düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.21. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Okuma Alt Boyutunda Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ders Çalışma Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Okuma	Her gün	59	284.25	16770.50	4410.500	.000*	.33
	Haftada bir	329	178.41	58695.50			
	Her gün	59	108.52	6402.50	795.500	.000*	.59
	Ayda bir	92	55.15	5073.50			
	Her gün	59	100.92	5954.00	477.000	.000*	.67
	Birkaç ayda bir	79	46.04	3637.00			
	Her gün	59	139.86	8251.50	893.500	.000*	.61
	Hiç çalışmıyorum	125	70.15	8768.50			
	Haftada bir	329	224.11	73731.00	10822.000	.000*	.20
	Ayda bir	92	164.13	15100.00			
	Haftada bir	329	221.07	72732.00	7544.000	.000*	.28
	Birkaç ayda bir	79	135.49	10704.00			
	Haftada bir	329	258.38	85006.50	10403.500	.000*	.38
	Hiç çalışmıyorum	125	146.23	18278.50			
	Ayda bir	92	91.39	8408.00	3138.000	.124	
	Birkaç ayda bir	79	79.72	6298.00			
	Ayda bir	92	129.24	11890.50	3887.500	.000*	.27
	Hiç çalışmıyorum	125	94.10	11762.50			
	Birkaç ayda bir	79	117.68	9296.50	3738.500	.003*	.20
	Hiç çalışmıyorum	125	92.91	11613.50			

p<.05

Tablo 5.21’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin “okuma” alt boyutunda her gün ders çalışanlar ile haftada bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=4410.500, p<.05); her gün ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=795.500, p<.05); her gün ders çalışanlar ile birkaç ayda bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=477.000, p<.05); her gün ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=893.500, p<.05); haftada bir ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine (U=10822.000, p<.05); haftada bir ders çalışanlar ile birkaç ayda bir çalışanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine (U=7544.000, p<.05); haftada bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine (U=10403.500, p<.05); ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine (U=3887.500, p<.05) ve birkaç ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine (U=3738.500, p<.05) anlamlı fark bulunmuştur.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “okuma” alt boyutundan gözlenen varyansın %20 ile %67 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “okuma” alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.22. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Dinleme Alt Boyutunda Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ders Çalışma Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Dinleme	Her gün	59	283.50	16726.50	4454.500	.000*	.33
	Haftada bir	329	178.54	58739.50			
	Her gün	59	108.51	6402.00	796.000	.000*	.59
	Ayda bir	92	55.15	5074.00			
	Her gün	59	97.27	5739.00	692.000	.000*	.60
	Birkaç ayda bir	79	48.76	3852.00			
	Her gün	59	137.36	8104.50	1040.500	.000*	.57
	Hiç çalışmıyorum	125	71.32	8915.50			
	Haftada bir	329	223.62	73572.00	10981.000	.000*	.19
	Ayda bir	92	165.86	15259.00			
	Haftada bir	329	214.34	70516.50	9759.500	.001*	.17
	Birkaç ayda bir	79	163.54	12919.50			
	Haftada bir	329	254.61	83767.50	11642.500	.000*	.33
	Hiç çalışmıyorum	125	156.14	19517.50			
	Ayda bir	92	84.27	7753.00	3475.000	.622	
	Birkaç ayda bir	79	88.01	6953.00			
	Ayda bir	92	122.05	11229.00	4549.000	.009*	.27
	Hiç çalışmıyorum	125	99.39	12424.00			
	Birkaç ayda bir	79	118.68	9375.50	3659.500	.002*	.20
	Hiç çalışmıyorum	125	92.28	11534.50			

p<.05

Tablo 5.22’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı puanları ölçeğin “dinleme” alt boyutunda her gün ders çalışanlar ile haftada bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=4454.500, p<.05); her gün ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=796.000, p<.05); her gün ders çalışanlar ile birkaç ayda bir çalışanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=692.000, p<.05); her gün ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında her gün çalışanlar lehine (U=1040.500, p<.05); haftada bir ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine (U=10981.000, p<.05); haftada bir ders çalışanlar ile birkaç ayda bir çalışanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine (U=9759.500, p<.05); haftada bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine (U=11642.500, p<.05); ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine (U=4549.000, p<.05) ve birkaç ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine (U=3659.500, p<.05) anlamlı fark bulunmuştur.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “dinleme” alt boyutundan gözlenen varyansın %17 ila %60 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin “dinleme” alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.7. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.23’te sunulmuştur.

Tablo 5.23. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Alt Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
Kişilik	686	2.84	.69
İletişim	686	2.94	.76
Değerlendirme	686	3.18	.83
Ölçeğin Tamamı	686	2.98	.66

Tablo 5.23’te görüldüğü üzere lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 2.98 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamalarının ise 2.84 ila 3.18 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Her bir alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama puanın 5 olduğu dikkate alındığında, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının alt boyutların tamamında ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilebilir.

5.8. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.24’te verilmiştir.

Tablo 5.24. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Levene Testi</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişilik	4.166	.042*
İletişim	5.034	.025*
Değerlendirme	8.997	.003*
Ölçeğin Tamamı	9.541	.002*

p<.05

Tablo 5.24 incelendiğinde ölçeğin genelinde (Levene F=9.541), “kişilik” alt boyutunda (Levene F=4.166), “iletişim” alt boyutunda (Levene F=5.034) ve “değerlendirme” alt boyutunda (Levene F=8.997) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir (p<.05). Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5.25’te verilmiştir.

Tablo 5.25. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Kişilik	Kadın	343	349.39	119840.50	56461.500	.397	
	Erkek	342	336.59	115114.50			
İletişim	Kadın	343	366.94	125860.00	50442.000	.002*	.12
	Erkek	342	318.99	109095.00			
Değerlendirme	Kadın	343	354.43	121570.00	54732.000	.130	
	Erkek	342	331.54	113385.00			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	343	359.78	123404.50	52897.500	.026*	.08
	Erkek	342	326.17	111550.50			

*p<.05

Tablo 5.25’te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamında (U=52897.500, p<.05) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamındaki öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %8 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamını düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir. Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “iletişim” alt boyutunda (U=50442.000, p<.05) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin “iletişim” alt boyutunda da öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “iletişim” alt boyutunda gözlenen varyansın %12 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin ölçeğin “iletişim alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.9. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5.26. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Levene Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Kişilik	3.590	.014*
İletişim	2.986	.031*
Değerlendirme	2.339	.072
Ölçeğin Tamamı	5.362	.001*

p<.05

Tablo 5.26’deki Levene testi sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ölçeğin “değerlendirme” alt boyutunda (Levene F=2.339; p>.05) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu boyutundan alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5.27. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarına İlişkin Ölçeğin Değerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Değerlendirme	9	223	3.15	.84353	G.A.	28.600	3	9.533	14.566	.000*	.06
	10	179	3.36	.78815	G.İ.	446.363	682	.654		Fark	
	11	142	3.36	.86657	Top.	474.963	685			9>12	
	12	142	2.83	.71434						10>9,12	
	Toplam	686	3.18	.83269						11>9,12	

p<.05

Tablo 5.27 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ölçeğinin “değerlendirme” boyutundan aldıkları puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, F(3,682)=14.566, p<.05. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, 9 ve 12. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine; 9. sınıf, 10. sınıf ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine; 9. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “değerlendirme” alt boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla,

sınıf düzeyinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “değerlendirme” alt boyutunu orta düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.26 incelendiğinde ölçeğin tamamında (Levene $F=5.362$), “kişilik” alt boyutunda (Levene $F=3.590$) ve “iletişim” alt boyutunda (Levene $F=2.986$) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin tamamı ve bu alt boyutlarından alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5.28. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Kişilik	9	223	311.88	3	21.347	.000*
	10	179	345.12			
	11	142	407.20			
	12	142	327.41			
İletişim	9	223	317.22	3	21.800	.000*
	10	179	374.24			
	11	142	388.02			
	12	142	301.50			
Ölçeğin Tamamı	9	223	320.27	3	33.256	.000*
	10	179	374.40			
	11	142	402.02			
	12	142	282.51			

* $p<.05$

Tablo 5.28’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı puanları arasında ölçeğin tamamında ($X^2=33.256$, $p<.05$), “kişilik” alt boyutunda ($X^2=21.347$, $p<.05$) ve “iletişim” alt boyutunda ($X^2=21.800$, $p<.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.29, Tablo 5.30 ve Tablo 5.31’de verilmiştir.

Tablo 5.29. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Tamamında Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
YDÖK (Ölçeğin Tamamı)	9	223	187.45	41802.00	16826.000	.007*	.13
	10	179	219.00	39201.00			
	9	223	166.64	37160.00	12184.000	.000*	.19
	11	142	208.70	29635.00			
	9	223	190.18	42410.50	14231.500	.103	
	12	142	171.72	24384.50			
	10	179	154.79	27707.50	11597.500	.178	
	11	142	168.83	23973.50			
	10	179	180.61	32329.00	9199.000	.000*	.23
	12	142	136.28	19352.00			
	11	142	167.50	23784.50	6532.500	.000*	.30
	12	142	117.50	16685.50			

*p<.05

Tablo 5.29 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı puanları ölçeğin tamamında 9 ve 10. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=16826.000$, $p<.05$), 9 ve 11. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=12184.000$, $p<.05$), 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=9199.000$, $p<.05$) ve 11 ve 12. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=6532.500$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %13 ila %30 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamını düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.30. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Kişilik Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Kişilik	9	223	192.79	42993.00	18017.000	.093	
	10	179	212.35	38010.00			
	9	223	163.80	36527.00	11551.000	.000*	.22
	11	142	213.15	30268.00			
	9	223	179.29	39981.00	15005.000	.399	
	12	142	188.83	26814.00			
	10	179	148.30	26545.50	10435.500	.006*	.15
	11	142	177.01	25135.50			
	10	179	164.48	29441.50	12086.500	.450	
	12	142	156.62	22239.50			
	11	142	160.04	22725.50	7591.500	.000*	.21
	12	142	124.96	17744.50			

*p<.05

Tablo 5.30 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı puanları ölçeğin “kişilik” alt boyutunda 9 ve 11. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=11551.000$, $p<.05$), 10 ve 11. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=10435.500$, $p<.05$) ve 11 ve 12. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=7591.500$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “kişilik” alt boyutunda gözlenen varyansın %15 ila %22 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “kişilik” alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.31. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı İletişim Alt Boyutunda Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
İletişim	9	223	187.05	41712.50	16736.500	.005*	.13
	10	179	219.50	39290.50			
	9	223	168.67	37613.50	12637.500	.001*	.17
	11	142	205.50	29181.50			
	9	223	185.50	41366.50	15275.500	.570	
	12	142	179.07	25428.50			
	10	179	157.91	28265.50	12155.500	.502	
	11	142	164.90	23415.50			
	10	179	176.83	31653.00	9875.000	.001*	.19
	12	142	141.04	20028.00			
	11	142	160.62	22807.50	7509.500	.000*	.22
	12	142	124.38	17662.50			

* $p<.05$

Tablo 5.31 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı puanları ölçeğin “iletişim” alt boyutunda 9 ve 10. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=16736.500$, $p<.05$), 9 ve 11. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=12637.500$, $p<.05$), 10 ve 12. sınıflar arasında 10. sınıflar lehine ($U=9875.000$, $p<.05$) ve 11 ve 12. sınıflar arasında 11. sınıflar lehine ($U=7509.500$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “iletişim” alt boyutunda gözlenen varyansın %13 ila %22 oranında sınıf düzeyine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, sınıf düzeyinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “iletişim” alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.10. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Aile Gelirine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulguları Tablo 5.32’de verilmiştir.

Tablo 5.32. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Aile Gelirine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Levene Testi</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişilik	3.901	.004*
İletişim	4.760	.001*
Değerlendirme	2.791	.026*
Ölçeğin Tamamı	6.136	.000*

p<.05

Tablo 5.32 incelendiğinde ölçeğin tamamında (Levene F=6.136), “kişilik” alt boyutunda (Levene F=3.901), “iletişim” alt boyutunda (Levene F=4.760) ve “değerlendirme” alt boyutunda (Levene F=2.791) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir (p<.05). Ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları puanlarının aile gelirine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.33’te verilmiştir.

Tablo 5.33. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Aile Gelirine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Boyutlar/Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Maddi Gelir</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Kişilik	0-2000 TL	123	333.39	4	2.836	.586
	2001-3000 TL	210	335.49			
	3001-4000 TL	162	348.01			
	4001-5000 TL	78	339.44			
	5001 TL ve üzeri	95	306.67			
İletişim	0-2000 TL	123	357.49	4	3.302	.509
	2001-3000 TL	210	324.86			
	3001-4000 TL	162	342.11			
	4001-5000 TL	78	328.61			
	5001 TL ve üzeri	95	317.90			
Değerlendirme	0-2000 TL	123	360.35	4	4.198	.380
	2001-3000 TL	210	331.26			
	3001-4000 TL	162	337.99			
	4001-5000 TL	78	327.21			
	5001 TL ve üzeri	95	308.23			
Ölçeğin Tamamı	0-2000 TL	123	352.38	4	2.608	.625
	2001-3000 TL	210	329.55			
	3001-4000 TL	162	342.12			
	4001-5000 TL	78	329.10			
	5001 TL ve üzeri	95	313.74			

Tablo 5.33’te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları, ölçeğin tamamında ($X^2=2.608$, $p>.05$), “kişilik” alt boyutunda ($X^2=2.836$, $p>.05$), “iletişim” alt boyutunda ($X^2=3.302$, $p>.05$) ve “değerlendirme” alt boyutunda ($X^2=4.198$, $p>.05$) aile gelirine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.11. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının kursa katılma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlenmesinden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi bulgularına Tablo 5.34’te yer verilmiştir.

Tablo 5.34. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Kursa Katılma Değişkenine Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kişilik	2.084	.149
İletişim	1.730	.189
Değerlendirme	1.259	.262
Ölçeğin Tamamı	2.601	.107

Tablo 5.34 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ($F=2.601$) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bunun yanı sıra “kişilik” ($F=2.084$), “iletişim” ($F=1.730$) ve “değerlendirme” ($F=1.259$) alt boyutlarında dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Buna bağlı olarak lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının kursa katılma değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.35’te verilmiştir.

Tablo 5.35. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Kursa Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<i>Alt boyutlar/ Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Kursa Katılma</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Kişilik	Evet	132	2.48	.69	678	-6.952	.000*	.06
	Hayır	548	2.93	.66				
İletişim	Evet	132	2.72	.81	678	-3.684	.000*	.02
	Hayır	548	2.99	.74				
Değerlendirme	Evet	132	3.09	.87	678	-1.501	.134	
	Hayır	548	3.21	.82				
Ölçeğin Tamamı	Evet	132	2.75	.69	678	-4.535	.000*	.02
	Hayır	548	3.04	.64				

* $p<.05$

Tablo 5.35’te görüldüğü gibi lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması kursa katılan öğrenciler için 2.75 ve kursa katılmayan öğrenciler için 3.04’tür. Buradan hareketle yapılan karşılaştırma sonucunda, ölçeğin tamamında İngilizce kursuna katılmayan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir, $t(678)=-4.535$, $p<.05$. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından “kişilik” boyutunda kursa katılmayan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, $t(678)=-6.952$, $p<.05$. Benzer şekilde “iletişim” alt boyutunda da kursa katılmayan

öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, $t(678)=-3.684$, $p<.05$. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında, “kişilik” ve “iletişim” alt boyutunda gözlenen varyansın %2 ila %6 oranında kursa katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, kursa katılma durumunun yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamını, “kişilik” ve “iletişim” alt boyutlarını düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir. Ancak “değerlendirme” alt boyutunda kursa katılma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(678)=-1.501$, $p>.05$.

5.12. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Ders Çalışma Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının ders çalışma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5.36’da verilmiştir.

Tablo 5.36. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Ders Çalışma Sıklığına Göre Levene Testi Sonuçları

Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Kişilik	.999	.407
İletişim	1.959	.099
Değerlendirme	3.499	.008*
Ölçeğin Tamamı	2.034	.088

* $p<.05$

Tablo 5.36 incelendiğinde ölçeğin tamamında (Levene $F=2.034$), “kişilik” alt boyutunda (Levene $F=.999$) ve “iletişim” alt boyutunda (Levene $F=1.959$) dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Ölçeğin tamamı ve “kişilik” ve “iletişim” alt boyutları puanlarının ders çalışma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5.37’de verilmiştir.

Tablo 5.37. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarına İlişkin Ölçeğin Tamamından, Kişilik ve İletişim Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ders Çalışma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Ders Çalışma Sıklığı	N	$\bar{X}$	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Kişilik	1)Her gün	59	2.19	.59054	G.A.	37.820	4	9.455	22.214	.000*	.16
	2)Haftada bir	329	2.77	.63425	G.İ.	289.010	679	.426		Fark	
	3)Ayda bir	92	3.08	.62578	Top.	326.830	683			2>1	
	4)Birkaç ayda bir	79	3.05	.71941						3>1,2	
	5)Hiç çalışmıyorum	125	2.99	.70043						4>1,2	
	Toplam	684	2.84	.69175						5>1,2	
İletişim	1)Her gün	59	2.65	.87867	G.A.	13.056	4	3.264	5.695	.000*	.03
	2)Haftada bir	329	2.89	.73568	G.İ.	389.172	679	.573		Fark	
	3)Ayda bir	92	3.20	.68540	Top.	402.228	683			2>1	
	4)Birkaç ayda bir	79	3.06	.78734						3>1,2,5	
	5)Hiç çalışmıyorum	125	2.93	.78170						4>1	
	Toplam	684	2.94	.76741						5>1	
Ölçeğin Tamamı	1)Her gün	59	2.62	.71294	G.A.	14.467	4	3.617	8.598	.000*	.04
	2)Haftada bir	329	2.96	.61283	G.İ.	285.616	679	.421			
	3)Ayda bir	92	3.22	.61040	Top.	300.083	683			Fark	
	4)Birkaç ayda bir	79	3.10	.72447						2>1	
	5)Hiç çalışmıyorum	125	2.95	.68456						3>1,2,5	
	Toplam	684	2.98	.66284						4>1	
										5>1	

p<.05

Tablo 5.37 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamından aldıkları puanların ders çalışma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4,679)= 3.617$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post-hoc tekniklerinden Tukey testi sonucunda haftada bir ders çalışanlar ile her gün çalışanlar arasında haftada bir ders çalışanlar lehine; ayda bir ders çalışanlar ile her gün çalışanlar, haftada bir çalışanlar ve hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine; birkaç ayda bir çalışanlar ile her gün çalışanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine ve hiç çalışmayanlar ile her gün çalışanlar arasında hiç çalışmayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin tamamında gözlenen varyansın %4 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamını düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “kişilik” alt boyutundan aldıkları puanların ders çalışma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4,679)= 22.214$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post-hoc tekniklerinden Tukey testi sonucunda haftada bir ders çalışanlar ile her gün çalışanlar arasında haftada bir ders çalışanlar lehine; ayda bir ders çalışanlar ile her gün çalışanlar ve haftada bir çalışanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine; birkaç ayda bir çalışanlar ile her gün çalışanlar ve haftada bir çalışanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine ve hiç çalışmayanlar ile her gün çalışanlar ve haftada bir çalışanlar arasında hiç çalışmayanlar lehine anlamlı

farklılık bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “kişilik” alt boyutunda gözlenen varyansın %16 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “kişilik” alt boyutunu yüksek düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “iletişim” alt boyutundan öğrencilerin aldıkları puanların ders çalışma sıklığına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir, $F(4,679)=5.695$, $p<.05$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan post-hoc tekniklerinden LSD testi sonucunda haftada bir ders çalışanlar ile her gün çalışanlar arasında haftada bir ders çalışanlar lehine; ayda bir ders çalışanlar ile her gün çalışanlar, haftada bir çalışanlar ve hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine; birkaç ayda bir çalışanlar ile her gün çalışanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine ve hiç çalışmayanlar ile her gün çalışanlar arasında hiç çalışmayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “iletişim” alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “iletişim” alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Tablo 5.36 incelendiğinde yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “değerlendirme” alt boyutunda (Levene $F=3.499$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin “değerlendirme” boyutu puanlarının ders çalışma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.38’de verilmiştir.

Tablo 5.38. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Ders Çalışma Sıklığına Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Alt Boyut</i>	<i>Ders Çalışma Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Değerlendirme	Her gün	59	315.66	4	21.257	.000*
	Haftada bir	329	355.78			
	Ayda bir	92	395.45			
	Birkaç ayda bir	79	342.65			
	Hiç çalışmıyorum	125	281.17			

$p<.05$

Tablo 5.38’de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı puanları arasında “değerlendirme” alt boyutunda ($X^2=21.257$, $p<.05$) ders çalışma sıklığına göre anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney-U testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.39’da verilmiştir.

Tablo 5.39. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinin Değerlendirme Alt Boyutunda Ders Çalışma Sıklığına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ders Çalışma Sıklığı	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Değerlendirme	Her gün	59	175.69	10365.50	8595.500	.161	
	Haftada bir	329	197.87	65100.50			
	Her gün	59	65.90	3888.00	2118.000	.023*	.18
	Ayda bir	92	82.48	7588.00			
	Her gün	59	66.07	3898.00	2128.000	.383	
	Birkaç ayda bir	79	72.06	5693.00			
	Her gün	59	98.01	5782.50	3362.500	.335	
	Hiç çalışmıyorum	125	89.90	11237.50			
	Haftada bir	329	205.26	67529.50	13244.500	.067	
	Ayda bir	92	231.54	21301.50			
	Haftada bir	329	206.09	67804.00	12472.000	.578	
	Birkaç ayda bir	79	197.87	15632.00			
	Haftada bir	329	241.55	79471.00	15939.000	.000*	.17
	Hiç çalışmıyorum	125	190.51	23814.00			
	Ayda bir	92	91.71	8437.00	3109.000	.104	
	Birkaç ayda bir	79	79.35	6269.00			
	Ayda bir	92	129.22	11888.50	3889.500	.000*	.27
	Hiç çalışmıyorum	125	94.12	11764.50			
	Birkaç ayda bir	79	113.35	8955.00	4080.000	.037*	.14
	Hiç çalışmıyorum	125	95.64	11955.00			

p<.05

Tablo 5.39’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı puanları ölçeğin değerlendirme alt boyutunda her gün ders çalışanlar ile ayda bir çalışanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine ($U=2118.000$, $p<.05$); haftada bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında haftada bir çalışanlar lehine ($U=15939.000$, $p<.05$); ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında ayda bir çalışanlar lehine ($U=3889.500$, $p<.05$) ve birkaç ayda bir ders çalışanlar ile hiç çalışmayanlar arasında birkaç ayda bir çalışanlar lehine ($U=4080.000$, $p<.05$) anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, ölçeğin “değerlendirme” alt boyutunda gözlenen varyansın %14 ila %27 oranında ders çalışma sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, ders çalışma sıklığının yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin “değerlendirme” alt boyutunu düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.13. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnançları İle Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin öğretmenlerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5.40'da verilmiştir.

Tablo 5.40. Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Algıları ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

İİİÖYİÖ/ Alt Boyutlar	YDÖKÖ/ Alt Boyutlar	N	Pearson Korelasyon	p
Okuma	Kişilik	686	-.588	.000
	İletişim	686	-.400	.000
	Değerlendirme	686	-.266	.000
	YDÖKÖ	686	-.476	.000
Yazma	Kişilik	686	-.561	.000
	İletişim	686	-.392	.000
	Değerlendirme	686	-.244	.000
	YDÖKÖ	686	-.455	.000
Dinleme	Kişilik	686	-.575	.000
	İletişim	686	-.404	.000
	Değerlendirme	686	-.204	.000
	YDÖKÖ	686	-.450	.000
Konuşma	Kişilik	686	-.552	.000
	İletişim	686	-.417	.000
	Değerlendirme	686	-.245	.000
	YDÖKÖ	686	-.463	.000
İİİÖYİÖ	Kişilik	686	-.625	.000
	İletişim	686	-.441	.000
	Değerlendirme	686	-.260	.000
	YDÖKÖ	686	-.504	.000

Tablo 5.40 incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı okuma alt boyutu ile yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamı (Pearson R=-.476; p<.001), kişilik alt boyutu (Pearson R=-.588; p<.001) ve iletişim alt boyutu (Pearson R=-.400; p<.001) arasında orta düzeyde ve zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; okuma alt boyutu ile değerlendirme alt boyutu (Pearson R=-.266; p<.001) arasında ise düşük düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı yazma alt boyutu ile yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamı (Pearson R=-.455; p<.001), kişilik alt boyutu (Pearson R=-.561; p<.001) ve iletişim alt boyutu (Pearson R=-.392; p<.001) arasında orta düzeyde ve zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; yazma alt boyutu ile değerlendirme alt boyutu (Pearson R=-.244; p<.001) arasında ise düşük düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı

dinleme alt boyutu ile yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamı (Pearson $R=-.450$; $p<.001$), kişilik alt boyutu (Pearson $R=-.575$; $p<.001$) ve iletişim alt boyutu (Pearson $R=-.404$; $p<.001$) arasında orta düzeyde ve zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; dinleme alt boyutu ile değerlendirme alt boyutu (Pearson $R=-.204$; $p<.001$) arasında ise düşük düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı konuşma alt boyutu ile yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamı (Pearson $R=-.463$; $p<.001$), kişilik alt boyutu (Pearson $R=-.552$; $p<.001$) ve iletişim alt boyutu (Pearson $R=-.417$; $p<.001$) arasında orta düzeyde ve zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; konuşma alt boyutu ile değerlendirme alt boyutu (Pearson $R=-.245$; $p<.001$) arasında ise düşük düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamı ile yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamı (Pearson $R=-.504$; $p<.001$), kişilik alt boyutu (Pearson $R=-.625$; $p<.001$) ve iletişim alt boyutu (Pearson $R=-.441$; $p<.001$) arasında orta düzeyde ve zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin tamamı ile değerlendirme alt boyutu (Pearson $R=-.260$; $p<.001$) arasında ise düşük düzeyde zıt yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, ilgili konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara dayanarak yapılan tartışmalara ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileri sürülen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet değişkeninin lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarında genel olarak belirleyici bir etkiye sahip olmadığı; fakat ölçeğin konuşma boyutunda erkek öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
2. Araştırmada sınıf düzeyinin lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarında etkili olduğu; 9 ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Araştırmada aile gelir düzeyinin lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları üzerinde genel olarak etkili olduğu; aile gelirleri 5001 TL ve üzerinde olan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının aile gelirleri daha az olan öğrencilerden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak ölçeğin yazma alt boyutunda aile gelir düzeyinin öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
4. Araştırmada herhangi bir yabancı dil kursuna katılma durumunun lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kursu katılan öğrencilerin öz yeterlik algılarının katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
5. Araştırmada İngilizce dersine çalışma sıklığının lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarında etkili olduğu; İngilizce dersine çalışma sıklığı arttıkça özyeterlik algısının da arttığı sonucuna varılmıştır.
6. Araştırmada cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamını ve iletişim alt boyutunu etkilediği; kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının ölçeğin “kişilik” ve “değerlendirme” alt boyutlarında cinsiyet faktöründen etkilenmediği belirlenmiştir.
7. Araştırmada sınıf düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. 9, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu, en yüksek kaygının da 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde olduğu belirlenmiştir.
8. Araştırmada aile gelir düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

9. Araştırmada herhangi bir yabancı dil kursuna katılma durumunun lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde genel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kursa katılmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının katılan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının ölçeğin “değerlendirme” alt boyutunda kursa katılma durumundan etkilenmediği sonucu elde edilmiştir.

10. Araştırmada İngilizce dersine çalışma sıklığının lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını etkilediği; İngilizce dersine çalışma sıklığı azalan öğrencilerin kaygılarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

11. Araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları arttıkça yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı; İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları azaldıkça da yabancı dil öğrenme kaygılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algılarının cinsiyetten etkilenmediği belirlenmiştir. Yalnızca ölçeğin konuşma boyutunda erkek öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun nedeni olarak erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha girişken olmaları ve bu girişkenliklerinin dersin konuşma boyutuna yansması gösterilebilir. Alanyazında araştırmanın sonucuyla paralellik gösteren pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Gömleksiz ve Kılıç (2014) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Benzer şekilde Karadeniz ve Özdemir (2006), Oğuz ve Topkaya (2008), Savran ve Çakıroğlu (2003) ve Sevimbay (2016) da çalışmalarında özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Jenks (2004) de yaptığı çalışmasında İngilizce öğrencilerinin cinsiyetleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtmektedir. Aynı şekilde Karanfil (2015) çalışmasında İngilizce özyeterlik inancının öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna erişmiştir. Yalnızca yazma faktöründe kadın öğrencilerin lehine bir farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Yani, İngilizce yazma boyutunda kadın öğrencilerin öz yeterlik inançlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Yine Akyol (2017) lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Cheung (2008), Çubukçu (2008), Çimen (2011), Bonyadi, Nikou ve Sahbaz (2012) yaptıkları yabancı dile yönelik özyeterlik çalışmalarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir ve bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fakat Ocak ve Akkaş Baysal (2016) Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin, ve Abdullah (2006), Oğuz ve Baysal (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Bunun yanı sıra Aykaç Duman (2007) tarafından yürütülen lise öğrencilerinin özyeterlik inancı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiği çalışmada kız öğrencilerin özyeterlik inançlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek

olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bunun farklılığın nedeni araştırmaların gerçekleştirildiği yerler arasındaki kültürel ve sosyal farklılıklar olabilir. Bir başka neden olarak örneklem gruplarının yaş faktörü açısından birbirinden farklılaşması gösterilebilir. Benzer şekilde Gürbüzürk ve Şad (2009) tarafından yapılan araştırmada da kız öğrencilerin özyeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bozkurt da (2017) çalışmasında dinleme ve okuma boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel fark bulunduğu belirtmiş ve bu iki boyutta kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Salazar (2005) ise çalışmasında erkeklerin öz yeterlik algılarının kadınlara nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna paralel olarak Necan da (2019) erkek öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Kolkaya da (2019) konuşma alt boyutunda erkek katılımcıların İngilizce öz yeterlik inançlarının kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine, Alpay (2010), Doğan (2016) ve Aydın (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda erkek katılımcıların İngilizce özyeterlik inançlarının kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya konulmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları sınıf değişkeni açısından incelendiğinde 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç İngilizce dersinin içeriğinin ve konularının 11 ve 12. sınıfta 9 ve 10. sınıfa kıyasla daha yoğun ve karmaşık hale gelmesi, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrenciler üniversite sınavına odaklandıklarından dolayı İngilizce gibi bazı derslere yoğunlaşamıyor olabilecekleri ve dolayısıyla da öz yeterlik algılarında düşüş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Urhan (2013) ve Gürbüzürk ve Şad (2009) yaptıkları çalışmalarında, sınıf düzeyi değişkenine göre öz yeterlik algısının anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Akyol'un (2017) çalışmasının sonucunda sınıf düzeyi değişkenine göre İngilizce öz yeterlik algısı 9. Sınıfların lehine; Aykut Bozkurt ve Ekşioğlu'nun (2018) çalışmasının sonucunda ise 10. sınıfların lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Yine Acar (2014), Aksakallı (2011), Bozkurt (2017), Cihan (2014) ve Varlıoğlu'nun (2013) bulguları araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Araştırmanın sonucunun aksine Uzar (2010) çalışmasında öz yeterliğin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları aile gelir düzeyi açısından incelendiğinde, aile geliri 5001 TL ve üzerinde olan öğrencilerin aile gelir düzeyi daha az olan öğrencilere kıyasla İngilizce öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak maddi gelirin yükselmesiyle öğrencilerin kaynaklara ulaşmasının kolaylaşması, okul derslerine ek olarak yabancı dil kurslarına gidebilme imkânlarının artması gösterilebilir. Satıcı (2013) ekonomik durumun iyi olmasının bireylerin yaşam standartlarının yükselmesine katkıda bulunacağını, yüksek yaşam standartlarına sahip bireylerin de kendilerini geliştirebilecekleri ortamlarda daha fazla bulunacağını belirtmektedir. Bunun yanı sıra eğitim ihtiyaçlarına giderebilmek için ellerine daha çok fırsat geçebileceğini ve daha fazla eğitsel yaşantı geçirerek akademik öz-yeterliklerini de yüksek seviyelere çıkarabileceklerini ifade etmektedir. Alanyazın incelemesi yapıldığında Akyol'un (2017) çalışmasının bulgularının da bu çalışmanın

bulgularıyla örtüştüğü; lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik algılarında, ailelerinin gelir düzeyi açısından gelir düzeyi 4000-5000 TL arasında olan ve 6000 TL ve üstü olanlar lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Bozkurt (2013) da çalışmasında öz yeterlik algısında maddi gelir düzeyine göre anlamlı farklılık bulmuştur. Bu çalışmanın bulgusunun aksine, Çimen (2011), çalışmasında aile gelir düzeyine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Yine benzer şekilde Bozkurt (2017) çalışmasında öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarının ailelerin gelir düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları herhangi bir İngilizce kursuna katılma durumu açısından incelendiğinde, İngilizce kursuna katılan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan herhangi bir İngilizce kursuna katılan öğrencilerin okuldaki İngilizce derslerinde öğretilenlere ek olarak kursta da takviye ders aldıklarından dolayı katılmayan öğrencilere kıyasla daha fazla mesafe almış olabilecekleri, İngilizce dersine daha fazla vakit harcadıkları ve dolayısıyla daha iyi seviyede oldukları çıkarılabilir. İlbeği ve Çeliköz (2020) İngilizce seviyesi yükseldikçe İngilizce özyeterlik inancının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumu öğrencilerin İngilizce dersindeki bilgi ve beceri seviyelerinin artmasıyla öğrencilerin kendi kapasitelerine duydukları güven duygusunun arttırmasıyla açıklamışlardır. Tokdemir (2000) okul dışında herhangi bir dil kursuna katılan öğrencilerin İngilizce bilgilerinin daha iyi seviyede olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedeni, özel kurumların gramer ve kelime bilgisinin dışında öğrencilere iletişim kurabilecekleri ortamları sağlamaları, öğrencilerin çeşitli öğrenme ve öğretme stratejilerini kullanarak İngilizce pratiğinde zenginleşme imkânı tanımaları olabilir (Baysal, 2018). Dolayısıyla tüm bu imkânlar yabancı dil kursuna devam eden öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olmasına neden olabilir. Bunun yanı sıra ek bir kursa giden öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları artabilir ve dolayısıyla da bu derse yönelik öz yeterlik inançları da artabilir. Bunla ilgili olarak İlbeği ve Çeliköz (2020) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında akademik başarısı iyi ve çok iyi seviyede olan öğrencilerin, akademik başarısı orta ve alt seviyede olan öğrencilere kıyasla daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları bulgusunu elde etmişlerdir.

Lise öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algıları İngilizce dersine çalışma sıklığı açısından incelendiğinde, her gün, haftada bir, ayda bir ve birkaç ayda bir İngilizceye çalışan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarının hiç çalışmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin İngilizce dersine harcadıkları zamanın artmasıyla birlikte ders başarılarının artmış olabileceği ve dolayısıyla da derse yönelik öz yeterlik algılarının artabileceği sonucu çıkarılabilir. Araştırmanın bulgusuyla paralel bir şekilde Akyol da (2017) yabancı dile yönelik özyeterlik algısında, ders çalışma saatleri değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Yine benzer şekilde Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından yürütülen çalışmada İngilizce dersine ayrılan zaman değişkeni bakımından öğrencilerin öz yeterlik inançlarında dört alt boyutta da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen farklılığın İngilizceye hiç çalışmayan öğrenciler aleyhine olduğu ifade edilmiştir. İngilizce dersine

ayrılan zaman arttıkça yani öğrencilerin ders çalışma süreleri arttıkça öz yeterlik inançlarının da benzer doğrultuda arttığı belirtilmiştir. Yabancı dil çalışma saatleri yüksek olan öğrencilerin yabancı dile yönelik özyeterlik algısının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucunun tersine, Hewitt (2008) çalışmasında, ikinci yabancı dil öğretim sürecine ayrılan sürenin öğrencilerin akademik öz yeterliğine ve dil başarısına etkisinin olmadığı sonucunu elde etmiştir. Sonuç olarak, birey yabancı dil öğrenmeye yeterince zaman ve çaba harcamazsa öz yeterlik inancı da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme faaliyetinin yalnız sınıf içerisinde kalmaması, sınıfın dışında da devamının olması çok önemlidir. Dil öğrenmeye ayrılan zaman ile dil dersi başarısı arasında doğru bir orantının olduğu ve dil öğrenmeye harcanan zamanın dil dersi başarısını arttırdığı ifade edilebilir. Böylece, yabancı dil eğitiminin süreklilik isteyen, zaman harcanması gerekli olan ve her daim öğrenme sürecinin içerisinde olmayı gerektiren bir iş olduğu ifade edilebilir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014).

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda, yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin tamamında ve iletişim alt boyutunda kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak kişilik ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buradan kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çekingen olmaları ve bundan dolayı özellikle yabancı dil derslerinin iletişim boyutunda bunun yansımalarının olabileceği sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla çekingen davranışlar derse aktif katılımı olumsuz etkilemiş olabilir ve bu da yabancı dil dersine yönelik kaygının artmasına neden olabilir. Ayrıca Çakıcı'nın (2015) ifade ettiği gibi cinsiyet değişkeniyle ilgili bu sonuçtan kız öğrencilerin iletişim korkusunu, sınanma korkusunu ve olumsuz değerlendirilme korkusunu daha yoğun olarak yaşadıkları, erkeklerin ise stresle başa çıkabildikleri ve yabancı dilin konuşma boyutunda kendilerine kız öğrencilerden daha fazla güvendikleri yorumları çıkarılabilir. Ayrıca bu bulgudan kız öğrencilerin yabancı dil derslerine erkek öğrencilerden daha çok önem verdikleri, bu derslerde başarılı olmak için daha çok çaba gösterdikleri ve bundan dolayı da kaygı düzeylerinin arttığı yorumu da çıkarılabilir. Alanyazında çalışmanın bu bulgusuyla benzerlik gösteren birçok çalışmayla karşılaşılmıştır. Aida (1994) ve Salim (2004) çalışmalarında kız öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çimen'in (2011) araştırmasında kız öğrencilerin İngilizce kaygılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır ve bu sonuç mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Yine Arifova (2019); Arnaiz ve Guillén (2012); Aydın (2008); Çakıcı (2015); Çimen (2011); Demirdaş ve Bozdoğan (2013); Kozikoğlu ve Kanat (2018); Mesri (2012); Özşarı (2019) ve Pappamihel (2001) de benzer bulgulara ulaşmışlardır. Alanyazında cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır. Batumlu ve Erden (2007) öğrencilerin kaygılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Sarıgül (2000) de, kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerinin farklılaşmadığı bulgusuna erişmiştir. Alanyazında bu bulguyla benzerlik

gösteren pek çok çalışmaya daha rastlanmıştır (Alshahrani ve Alandal, 2015; Çermik, 2015; Doğan, 2008; Eke, 2019; Genç, 2009; Hsu, 2005; Kao ve Craigie, 2010; Karabıyık, 2012; Kılıç, 2007; Köroğlu, 2010; Öner ve Gediklioğlu, 2007; Özütürk ve Hürsen, 2012; Şakrak, 2009; Wang, 2011; Zhao ve Whitchurch, 2011). Bununla birlikte bazı çalışmalar ise (Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010; Cui, 2011; Deb, Chatterjee ve Walsh, 2010; Hussain, Shahid ve Zaman, 2011; Na, 2007; Sertçetin, 2006) ise erkeklerin kaygı durumlarının bayanlardan daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları sınıf düzeyi açısından incelendiğinde 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının 12. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretim programlarının 9. sınıftan itibaren yoğunlaşmaya başlaması ve konuların daha da zorlaşmaya başlaması 9. sınıftan itibaren lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kaygılarının artmasına neden olmuş olabilir. Ancak 12. sınıf öğrencilerinin kaygıları okul derslerinden ziyade üniversite sınavına yönelik olmaya başlar. Bundan dolayı 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla daha düşük olabilir. Ayrıca MacIntyre ve Gardner (1989), dil öğrenim sürecinin ilk aşamalarında dile yönelik kaygı seviyesinin en fazla olabileceğini ancak yabancı dildeki yeterlik seviyesi arttıkça kaygının da azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygılarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha düşük olması yabancı dildeki seviye artışından kaynaklanabilir. Buradan çıkarılacak bir diğer sonuç da dolaylı bir şekilde yaş faktörü ile ilişkilendirilebilir. Çakıcı'nın (2015) da ifade ettiği gibi yaşın ilerlemesiyle öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artışı, deneyimleri, bilgi dağarcığının genişlemesi ve dildeki yetkinliğin artması, öğrenme stillerinin ve stratejilerinin farkına varıp bunları kullanabilmeleri, kendilerindeki eksikliklerin farkına varma gibi birçok avantajı yıllar içinde elde etmiş olmaları kaygı düzeylerinde azalmaya neden olabilir. Ayrıca araştırmada en yüksek kaygının da 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise ortaokuldan liseye geçen öğrencilerin 9. sınıfta iken tam olarak derslerin yoğunluğunun, sınıf tekrarı yapma ciddiyetinin farkına varamamış olmaları olabilir. 10. sınıftan itibaren bu konudaki farkındalıkları artmış olabilir ve dolayısıyla da derslere yönelik kaygı düzeyleri artmış olabilir. 12. sınıfta kaygı düzeyinin tekrar düşmesi ise üniversite sınavına hazırlık süreci ile ilişkilendirilebilir. Eke (2019) yaptığı çalışmada sınıf seviyeleriyle yabancı dil öğrenme kaygısı arasında anlamlı farklılık olduğunu ifade etmiştir. Tokur (2016) ve Uzun (2014) da çalışmalarında yabancı dil kaygısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu belirtmişlerdir. Tokur'un (2016) çalışmasında da 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir. Özsarı ise (2019) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf seviyesini yabancı dil kaygısını belirlemede belirgin faktör olarak tanımlamamıştır; fakat 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en kaygılı grup olduğunu ifade etmiştir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları aile geliri değişkeni açısından incelendiğinde maddi gelir düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını

etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Her geçen gün bilgi daha ulaşılabilir hale gelmektedir. Teknolojik cihazların günlük hayatta ve eğitim ortamında kullanımının artması ve İnternetin yaygın hale gelmesiyle birlikte bilgi parmaklarımızın ucu kadar yakınımızdadır. Bu noktada bilgi gelir seviyesi ne olursa olsun her öğrenciye eşit uzaklıktadır. Yabancı dil öğrenimi açısından da benzer şeyler ileri sürülebilir. Öğrencilerin İnternet ve teknolojik cihazlar vasıtasıyla ulaşabilecekleri çok fazla doküman vardır. Bu dokümanlar sayesinde maddi geliri farklı olan öğrencilerin kaynaklara ulaşmaları hususundaki mesafe gitgide azalmış olabilir ve dolayısıyla da bu da yabancı dile yönelik kaygılarını da etkilemiş olabilir. Araştırmanın bulgusuna benzer şekilde Çimen (2011) de çalışmasında ailelerin aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin İngilizce kaygıları arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak buna rağmen ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin daha az İngilizce kaygısı yaşadıklarını ifade etmektedir. Araştırmanın bulgusunun aksine Tokur (2016) öğrencilerin yabancı dil kaygıları puanlarının, aile geliri değişkenine bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Sanlı (2012) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı puanlarının aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları herhangi bir yabancı dil kursuna katılma durumu açısından incelendiğinde herhangi bir yabancı dil kursuna katılmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının katılan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle herhangi bir yabancı dil kursuna giden öğrencilerin yabancı dildeki yetkinlik seviyeleri artabilir ve dolayısıyla yabancı dildeki kaygılarının azalmasına neden olabilir. Bu nedenle de yabancı dil kursuna giden ile gitmeyen öğrenciler arasında yabancı dil kaygısı açısından farklılık oluşabilir. Alanyazında bu bulguyla benzerlik gösteren çalışmalar vardır. Tokur (2016) araştırmasında öğrencilerin yabancı dil kursuna katılıp katılmadıklarına göre yabancı dile yönelik kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Er'in (2011) çalışmasının sonuçları da benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgusunun aksine Arifova (2019) yürüttüğü çalışmasında özel ders alan ve özel ders almayan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu ve özel ders alan öğrencilerin kaygı düzeylerinin almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul, Hafçı ve Öncüler Çivici'nin (2017) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucu da bunu desteklemektedir.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ders çalışma sıklığı değişkeni açısından incelendiğinde yabancı dil dersine haftada bir çalışan, ayda bir çalışan, birkaç ayda bir çalışan ve dersine hiç çalışmayan öğrencilerin her gün çalışan öğrencilere kıyasla yabancı dil öğrenme kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yabancı dil dersine harcanan zamanın arttıkça ders başarısı da aynı oranda artabilir. Dolayısıyla ders başarısı artan öğrencilerin derse yönelik kaygıları da azalabilir. Bunu destekler nitelikte Batumlu ve Erden (2007) çalışmalarında başarısız öğrencilerin kaygı düzeylerinin başarılı olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna erişmişlerdir. Alanyazında araştırmanın bulgusuna benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır. Tokur (2016) çalışmasında öğrencilerin yabancı dil kaygılarının

yabancı dil dersini çalışma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık yabancı dil dersine sıklıkla çalışan öğrenciler ile bazen çalışan öğrenciler arasında ve yabancı dil dersine sıkça çalışan öğrenciler ile hiç çalışmayan öğrenciler arasındadır.

Araştırmada lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında orta seviyede, doğrusal ve zıt yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları arttıkça yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygılarının azaldığı; İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları azaldıkça da yabancı dil öğrenme kaygılarının arttığı ifade edilebilir. Orakcı ve diğerleri (2019) da çalışmalarında öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançları ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasında negatif yönde, yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öz yeterlik algıları ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde korelasyon olduğuna işaret eden pek çok araştırma vardır (Anyadubalu, 2010; Cheng, 2001; Coşkun, 2017; Çimen, 2011; Demir, 2018; Erkan ve Saban, 2011; ; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Kurt, 2016; Oğuz ve Akkaş Baysal, 2015; Tsai, 2013; Tuncer ve Doğan, 2016). Ancak bu bulguların yanı sıra Tuncer ve Doğan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bu bulguların aksine özyeterlik ile yabancı dile yönelik kaygı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca Çubukçu'nun (2008) gerçekleştirdiği araştırmada ise dil öğrenme kaygısı ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygıları, İngilizce özyeterlik inançlarının negatif yönde anlamlı bir tahminicisidir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları İngilizce ile ilgili özyeterlik inancındaki değişimin anlamlı bir açıklayıcısıdır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı seviyeleri yükselirse özyeterlik inancı da azalma şeklinde değişecektir. Bireylerin dil öğrenmede yaşadıkları kaygının devam etmesi, özyeterlik seviyelerinin düşmesine ve öğrenme sürecindeki başarısızlığa ya da aksamlara yol açabilir (Orakcı ve diğerleri, 2019). Olası bu aksaklıkların ve başarısızlıkların önünün alınabilmesi için kaygıya neden olan durumların tespit edilmesi yabancı dil öğretimi açısından elzemdir. Çünkü yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yabancı dil derslerinde başarısızlığa neden olabilmekte ve dolayısıyla da öz yeterlik algısında da düşüşe neden olabilmektedir. Bu açıdan yabancı dil kaygısının başarıya olumlu katkısı olacak şekilde makul bir seviyeye çıkarılması yabancı dil derslerine fayda sağlayacaktır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde öğrencilerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesi ve yabancı dil öğrenme kaygılarının düşürülmesi sürecin daha verimli hale gelmesine neden olabilir. Bunun için yabancı dil derslerinin etkinliklerle daha eğlenceli hale getirilmesi, öğrencilerin öğrenme eyleminin içine dahil olmalarının sağlanması, onları güdüleyici dönütlerle başarı duygusunu tatmalarının sağlanması önem arz etmektedir. Yabancı dil derslerinde başarıyı tadan öğrencilerin öz yeterlik algılarının yükseleceği ve dolayısıyla da kaygı düzeylerinin düşeceği düşünülmektedir.

6.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada kadın öğrencilerin İngilizce dersi konuşma boyutunda erkek öğrencilere oranla daha düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sebeple İngilizce derslerinde kadın öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması, etkinliklere dâhil olmalarının sağlanması, onları güdüleyici dönütler verilmesi özellikle dersin konuşma boyutuna yönelik öz yeterlik algılarının yükselmesini sağlayabilir.

- İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları diğer sınıflara göre daha düşük olduğu belirlenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin gerek üniversitede öğrenim görülen bölümlerde gerekse de üniversite bittikten sonraki iş hayatı boyunca yabancı dilin sağlayacağı avantajlar hususunda bilinçlendirilmeleri bu derslere yönelik öz yeterlik algılarının yükselmesine katkı sağlayabilir.

- Ailesinin maddi geliri daha yüksek olan öğrencilerin aile maddi geliri daha düşük öğrencilere kıyasla İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu dikkate alınır, öğrencilerin teknolojik cihazlar ve İnternet aracılığıyla erişebilecekleri kaynaklar ve uygulamalar konusunda bilgilendirilmesi bu farklılaşmanın azalmasına neden olabilir ve maddi geliri daha düşük olan öğrencilerin de öz yeterlik algılarında artış sağlanabilir.

- Yabancı dil öğrenim sürecinde yabancı dil öğrenme kaygısının olumsuz etkileri göz önünde bulundurulursa (Eke, 2019), öğrenme ortamlarının rekabetten uzak hale getirilmesi, demokratik bir sınıf ortamının sağlanması, öğrenmenin eğlenceli, anlamlı ve kalıcı hale getirilmesiyle yabancı dil öğrenme kaygısının olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması sağlanabilir.

- Bandura (1977) deneyimler sonucunda ulaşılan başarının öz yeterlik algısında artışa neden olduğunu ve tekrar eden başarısızlıkların da öz yeterlik algısında azalmaya neden olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenim sürecine öğrencilerin başarı duygusunu yaşayabileceği öğrenci merkezli etkinliklerin dahil edilmesiyle öğrencilerin öz yeterlik algılarının yükselmesi ve dolayısıyla da yabancı dil öğrenme kaygılarının da düşmesi sağlanabilir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları ve yabancı dil öğrenme kaygılarını incelemek amacı ile yapılmıştır. Benzer çalışma farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

- Bu araştırma bir Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Benzer çalışma farklı liselerde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilebilir ve farklı liselerdeki öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algıları ile yabancı dil öğrenme kaygıları karşılaştırılabilir.

- Bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik algıları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf düzeyi, aile geliri, yabancı dil kursuna katılma durumu ve ders çalışma sıklığı değişkenleri açısından incelenmiştir. Benzer çalışma ders başarısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, lise türü gibi farklı değişkenlerle gerçekleştirilebilir.

- Araştırma sadece lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı bir çalışmada İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile bu öğretmenlerin öğrencilerine ait İngilizce öz yeterlik algıları beraberce incelenebilir.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçekler kullanılmış olup nicel bir araştırma özelliğindedir. Farklı bir çalışmada sınıf içinde öğretmen ve öğrenci davranışları gözlemlenerek öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarına neden olan ve öz yeterlik algılarını olumsuz etkileyen faktörler ortaya konulabilir. Yine farklı bir çalışmada öğrencilerle yabancı dile yönelik öz yeterlik algıları ve kaygıları ile ilgili görüşme gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil ders notlarının inceleneceği doküman incelemesi çalışması yapılabilir.

- Farklı öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilen yabancı dil derslerinin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik algılarına ve yabancı dil öğrenme kaygılarına etkisini inceleyen deneysel bir araştırma gerçekleştirilebilir.

- Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dille ilgili özyeterlik algısı ve kaygıları betimsel yaklaşımla incelendiğinden dolayı yabancı dil öğretimi ve öğreniminde kaygıya neden olan etkenlerin belirlenmesi ve bu etkenlerin azaltılmasına yönelik yapılacak çalışmalar yabancı dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabilir.

- Farklı bir çalışmada öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları incelenebilir.

KAYNAKLAR

- ACAR, A. (2014). *Blended English course with MOODLE*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- AIDA, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- AKARCA, H. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik geometri kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve geometri kaygısının bazı değişkenlere göre yordanması*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- AKKOYUNLU, B. ve ORHAN, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- AKKOYUNLU, B., ORHAN, F. ve UMay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- AKSAKALLI, C. (2011). *Writing apprehension of EFL undergraduate students*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- AKYOL, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AKYÜZ, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.
- ALCI, B. ve YÜKSEL, G. (2012). An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service elt students: Prediction and difference. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- ALLWRIGHT, R. L. ve BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALPAY, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (göyö) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- ALSHAHRANI, M. ve ALANDAL, A. (2015). An investigation of anxiety among elementary school students towards foreign language learning. *Studies in Literature and Language*, 11(1), 29-40.
- ANDRADE, M. ve WILLIAMS, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.

- ANYADUBALU, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai school, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- ARİFOVA, R. (2019). *İlkokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ARNAIZ, P. ve GUILLÉN, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- ARSLAN, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- ARSEVEN, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- AŞKAR, P. ve UMay, A. (2001), İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8,
- ATEF-VAHID, S. ve KASHANI, A. F. (2011). The effect of English learning anxiety on Iranian high-school students' English language achievement. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2(3), 29-44.
- AWAN, R., AZHER, M. ve ANWAR, M. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40.
- AYDIN, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- AYDIN, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421-444.
- AYDIN, S. ve ZENGİN, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- AYDIN, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- AYDIN, Y. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- AYDINER, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- AYDOĞDU, Ç. (2014). *The Relationship between foreign language learning anxiety, attitude toward English language, language learning strategies and foreign language achievement*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- AYKAÇ DUMAN, B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AYKOL, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AYKUT BOZKURT M. ve EKŞİOĞLU, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 440-452.
- BAKIRCIOĞLU, R. (2015). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BALEMİR, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency levels and degree of foreign language speaking anxiety*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BAŞ, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 49-68.
- BAŞ, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119
- BATUMLU, D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1), 24-38.
- BAYKARA, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.

- BAYSAL, S. (2018). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- BİRİNCİ, F. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- BIKMAZ, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 197-210.
- BONYADI, A., NIKOU, F. R. ve SHAHBAZ, S. (2012). The relationship between Efl learner's self-efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121.
- BOZKURT, T. M. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BOZKURT, M. A. (2017). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersi ile ilgili özyeterlik inançlarının ölçülmesi (Sakarya ili kaynarca ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- BRITNER, S. L. ve PAJARES, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- BROOKES, J. (2015). The effect of overt and covert narcissism on self-esteem and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 85, 172-175.
- BURGUCU, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning English as a foreign language*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- BÜYÜKDUMAN, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CESUR, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- CHAN, D. Y. C. ve WU, G. C. (2004). A Study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.

- CHEN, T. Y. ve CHANG, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.
- CHENG, Y. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 25-90.
- CHEUNG, Y. H. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 110-123.
- CİHAN, B. B. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik, sportif ve öğretmenlik özyeterlik algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- COŞKUN, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- CUI, J. (2011). Research on high school students' English learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- ÇAKICI, D. (2015). Foreign language anxiety of prospective English language teachers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8, 495-507.
- ÇERMİK, E. (2015). *The role of foreign language anxiety in english lessons of 8th grade students*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Martı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- ÇEKİRDEK, G. (2014). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ÇELEBİ, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- ÇETİNKAYA, B. (2018). *Hayat bir sınavdır: Sınav kaygısı ve motivasyon*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÇİMEN, S. (2011). *Eğitim fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- ÇUBUKÇU, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.
- DEB, S., CHATTERJEE, P. ve WALSH, K. (2010). Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 18-31.

- DEMİR, B. (2018). *Yabancı dil hazırlık okulunda özyeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- DEMİRDAŞ, Ö. ve BOZDOĞAN, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of*, 2(3), 4-13.
- DEMİRKAN, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- DEMİRPOLAT, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. SETA. (http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf adresinden 16.07.2020 tarihinde erişilmiştir.)
- DOĞAN, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 49-67.
- DOĞAN, C. (2016). Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ortamında özyeterlik ve kaygı durumları. *Journal of Language & Linguistics Studies*, 2(1), 54-65.
- DEMİR, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- DOĞAN, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- EHRMAN, M.E., LEAVER, B.L. ve OXFORD, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- EKE, H. A. (2019). *Lise öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri, yabancı dil öğrenme inançları, yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- EKİCİ, G. (2005). Biyoloji öz- yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- ER, S. S. (2011). *Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin yabancı dil başarılarında yabancı dile yönelik kaygı ve inançlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ER, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- ERKAN, Y. D. ve SABAN, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.

- ERGÜDER, I. (2005). *Anadolu lisesi ve süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ERGÜVEN AKBULUT, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, öz yeterlikleri ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının incelenmesi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ERKAN, Y. D. ve SABAN, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- ERTÜRK, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- FLAMMER, A. (2001). Self-efficacy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13812-13815.
- FOSS, K. A. ve REITZEL, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *Tesol Quarterly*, 22(3), 437-454.
- GARDNER, R. (1983). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-240.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. ve MACINTYRE, P. D. (1993). On the measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- GARRETT, P. ve YOUNG, R.F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: an analysis of one learner's responses to a communicative portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226.
- GENÇ, G. (2009). İnönü üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *NWSA: Education Sciences*, 4(3), 1080-1088.
- GREGERSEN, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- GHONSOOLY, B. ve ELAHI, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.
- GÖKDEMİR, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve KILINÇ, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.

- GÜLÖZER, A. (2010). *Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının; öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- GÜNGÖR, Z. Y. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: Nedenleri ve cinsiyet faktörü. *International Journal of Social Science*, 46, 291-301.
- GÜRBÜZTÜRK, O. ve ŞAD, N. H. (2009). Student teacher's belief about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 10(3), 201-226.
- HAN, H. R. (2009). Measuring anxiety in children: A methodological review of the literature. *Asian Nursing Research*, 3(2), 49-62.
- HANCI YANAR, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algılarının ve İngilizceye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- HANCI YANAR, B. ve BÜMEN, T. N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- HAZNEDAR, B. (2010), *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- HEMAMALINI, H. C. (2010). English language anxiety in relation to achievement among high school students. *E-Journal of all India Association for Educational Research*, 22(1), 82-88.
- HEWITT, L. A. (2008). *The effects of bilingual education on language, achievement and self-efficacy of hispanic students*. Doctoral thesis, Texas A&M University. (Retrieved June 05, 2020 <https://core.ac.uk/download/pdf/4275963.pdf>)
- HORWITZ, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. ve COPE, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- HSIEH, P. H. (2008). Why are college foreign language students' self-efficacy, attitude, and motivation so different? *International Education*, 38(1), 76-94.
- HSU, Y. T. (2005). *The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, EFL learning motivation and strategy*. Unpublished master's thesis. National Chenkung University, Tainan, Taiwan.
- HUANG, S. C. ve CHANG, S. F. (1996). *Self efficacy of English as a second language learner: an example of four learners*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 396536.)

- HUSSAIN, M. A., SHAHID, S. ve ZAMAN, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 583-590.
- IŞIK, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- İLBEĞİ, A. S. ve ÇELİKÖZ, M. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 14-34.
- İNNALI, H. Ö. ve AYDIN, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 657-660.
- JENKS, C. J. (2004). The effects of age, sex and language proficiency on the self-efficacy of English language learners. *ARECLS E-Journal*, 1, 50-63.
- KANADLI, S. ve BAĞÇECİ, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-12.
- KANNAN, R. (2009). Difficulties in learning English as a second language. *Esp World*, 8(26), 1-4.
- KAO, P. C. ve CRAIGIE, P. (2010). Foreign language anxiety and english achievement in Taiwanese undergraduate English-major students: An empirical study. *Language Learning*, 38, 49-62.
- KAPIKIRAN, A. N. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.
- KARA, B. (2019). *Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme kaygılarına ilişkin davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- KARADENİZ, C. ve ÖZDEMİR, N. (2006). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına ilişkin özyeterlik inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23-30.
- KARANFİL, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- KARANFİL, B. ve ARI, A. (2016). Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-39.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KARLI ŞENTÜRK, C. (2016). *Lise öğrencilerinin matematik kaygısının yordanması*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- KATALIN, P. (2006). Foreign language classroom anxiety: a classroom perspective. M. Nikolov ve J. Horvath (Ed.) *Empirical Studies in English Applied Linguistics* (39-58). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- KAYA, M. ve VAROL, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- KILIÇ, M. (2007). The Sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: A case study at Gaziantep University Institute of Educational Sciences. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- KIM, S.Y. (2013). *Metacognitive knowledge in second language writing*. Doktora Tezi, Michigan State University, ABD.
- KILIÇ, M. (2007). *The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: A case study at Gaziantep university*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- KILINÇ, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- KITIKANAN, P. ve SASIMONTON, P. (2017). The relationship between English self-efficacy and English learning achievement of 12 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 10(1), 149-164.
- KLIENMANN, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 9-107.
- KOLKAYA, Ç. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ve kaygılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- KORKMAZ, İ. (2018). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (246-269). Ankara: Pegem Akademi.
- KOZİKOĞLU, İ. ve KANAT, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.
- KÖROĞLU, H. (2010). *Turkish EFL students' reading anxiety and their strategies use*. Unpublished master's thesis, Kafkas University Institute of Social Sciences, Kars.
- KÖSE, E. (2005). *The impact of dialogue journals on language anxiety and classroom affect*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- KURBANOĞLU, S. S. (2003). Self-efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning. *Journal of Documentation*, 59(6), 635-646.
- KURT, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- KWAN, L. F. (2004). *A study of language anxiety and motivational intensity in learning English as a second language in Hong Kong secondary school*. Unpublished master's thesis, Hong Kong Baptist University, Hong Kong.
- LIU, M. ve HUANG, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 1-8. (<http://dx.doi.org/10.1155/2011/493167>)
- LIU, H. J. ve CHEN, C. W. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204.
- MACINTYRE, P. D. ve GARDNER, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- MACINTYRE, P. D. ve GARDNER, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- MACINTYRE, P. D. ve GARDNER, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MAHYUDDIN, R., ELIAS, H., CHEONG, L., MUHAMAD, M., NOORDIN, N. ve ABDULLAH, M. (2006). The relationship between students' self-efficacy and their achievement. *Journal Pendidikan*, 21, 61-71.
- MATSUMOTO, K. (1989). Factors involved in the L2 learning process. *JALT Journal*, 11, 167-192.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9, 10, 5, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara.
- MESRI, F. (2012). The relationship between gender and Iranian EFL learners' foreign language classroom anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(6), 147-156.
- MILLS, N., PAJARES, F. ve HERRON, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- MOORE, K. (2007). *Intercultural communication and foreign language anxiety*. Yüksek lisans tezi, The Florida State University College of Education, Florida, Amerika Birleşik Devletleri.

- NA, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- NECAN, Y. (2019). *Lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- NOSRATINIA, M., SAVEIY, M. ve ZAKER, A. (2014). Efl learners' self-efficacy, metacognitive awareness and use of language. *Theory And Practice In Language Studies*, 1080-1092.
- OCAK, G. ve AKKAŞ BAYSAL, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.
- OĞUZ, A. ve TOPKAYA, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz- yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 14,1-8.
- OĞUZ, A. ve AKKAŞ BAYSAL, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 111-117.
- OĞUZ, A. ve KUTLU KALENDER, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- OKUL, T., HAFÇI, B., MELEK, E. ve ÇİVİCİ, Ö. (2017). Yabancı dil öğrenme kaygısı: Adnan Menderes Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 6(2), 186-194.
- ORAKCI, Ş., AKTAN, O. ve TORAMAN, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 424-450.
- ÖNER, G. ve GEDİKOĞLU, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- ÖZBAY, M. ve BAHAR, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- ÖZKAN, Ö., KARATAŞ, H. ve ERGİN, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık temelli öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26) 503-535.
- ÖZSARI, T. (2019). *A comparative study on public and private secondary school students' foreign language anxiety: Students' and teachers' perceptions*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

- ÖZÜTÜRK, G. ve HÜRSEN, Ç. (2013). Determination of English language learning anxiety in EFL classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1899-1907.
- PAJARES, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- PAKER, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- PAPPAMIHIEL, N. E. (2001). Moving from the ESL Classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 31-38.
- PHILLIPS, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- RAOOFI, S., TAN, B. H. ve CHAN, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- SAITO, Y. ve SAMIMY, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-248.
- SAKIZ, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26(1), 185-209.
- SALAZAR, N. L. (2005). *The self-efficacy beliefs of young Latino adults towards academic achievement in English as a second language*. Doctoral thesis, University of Arkansas. (Retrieved Mai 27, 2020, from <https://search.proquest.com/openview/cdf7fa48a401f7375c5dc3bb1fb5361f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>)
- SALIM, A. (2004). Teacher’s role, learner’s gender differences, and fl anxiety among seventh-grade students studying English as a fl. *Educational Psychology*, 24, 711-721.
- SANLI, Ş. (2012). *The relationship between university students' foreign language learning anxiety level and foreign language selfconcept of academic ability level*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- SAPIR, S. ve ARONSON, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- SARASON, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.

- SARIGÜL, H. (2000). *Trait anxiety or foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SATICI, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- SAVRAN, A. ve ÇAKIROĞLU, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1-13.
- SCHUNK, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- SCOVEL, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (15- 23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SENEMOĞLU, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SERTÇETİN, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- SEVEN, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SMITH, J. D. (2005). Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: A multi-disciplinary approach. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 205-219.
- SONER, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 397-404.
- SPARKS, R. L. ve GANSCHOW, L. (1991). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- SPARKS, R. L. ve GANSCHOW, L. (1993a). The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58-74.
- SPARKS, R.L. ve GANSCHOW, L. (1993b). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289-302.
- SPIELBERGER, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (3-20). New York: Academic Press.

- STEINBERG, F. S. ve HORWITZ, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131-136.
- SUNA, Y. ve DURMUŞÇELEBİ, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.
- ŞAHİN, C. A. (2013). *Türkiye’de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- ŞAKRAK, G. (2009). The relationship between intelligence and foreign language anxiety in Turkish EFL students. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Ankara.
- ŞEFTALİCİ, B. (2017). Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve maneviyat Şanlıurfa-Viranşehir örneği. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ŞEN, Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational And Instructional Studies In The World*, 2(1), 48-53.
- TAŞÇI, G. ve SORAN, H. (2012). Yükseköğretim biyoloji öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve bilişsel yapılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 394-405.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2018). *Genel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 29.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- TEMPLIN, M. (2011). *Examining the effects of self-efficacy sources on English as a second Language (ESL) self-efficacy beliefs and ESL proficiency*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest (UMI 3459552).
- TEZCAN, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- TEZCAN, G. (2016). *4mat öğretim modeli ve bütünsel beyin modeli’nin fen bilimleri dersi akademik başarısı ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- THOMPSON, A. S. ve LEE, J. (2012). Anxiety and efl: Does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730-749.
- THOMPSON, G. (2016). *Japanese high school English teachers’ self-efficacy beliefs about teaching English*. School of Cultural and Professional Learning Faculty of Education, Queensland University of Technology, Queensland.
- TOKDEMİR, A. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 524-530.

- TOKUR, B. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının incelenmesi*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- TODAKA, Y. (2017). Self-efficacy of english listening skills in japanese college efl learners: Quantitative and qualitative analyses. *European Journal of English Language Teaching*, 2(1), 93-119.
- TOY, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- TRAN, T. T. T. (2012). A review of horwitz, horwitz and cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching*, 5(1), 69-75.
- TSAL, C. C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1-17.
- TUNCA, N. ve ALKIN ŞAHİN, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- TUNCER, M. ve DOĞAN, Y. (2015). Effect of foreign language classroom anxiety on Turkish university students' academic achievement in foreign language learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19.
- TUNCER, M. ve DOĞAN, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- TUNCER, M. ve DOĞAN, Y. (2016). Relationships among foreign language anxiety, academic self-efficacy beliefs, and metacognitive awareness: A structural equation modelling. *International Journal of Learning and Development*, 6(2), 31-41.
- TUNCER, M. ve AKMENÇE, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce dili özyeterlik inançlarının araştırılması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16), 97-111.
- TZOANNOPOULOU, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the greek university classroom. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretica land Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 823-838.
- ULUĞ, H. (2017). *Uzaktan İngilizce öğretiminin öğrenenlerin akademik başarı, yabancı dile yönelik kaygıları ve erişkiye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ULUSOY, A. (2016). Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. A. Ulusoy (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (225-242). Ankara: Anı Yayıncılık.

- URHAN, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- USLU BATUMLU, Z. D. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UZAR, F. M. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz yeterliğini besleyen kaynakların farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- UZUN, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: A comparison of the anxiety levels of high school and university students*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- ÜNAL, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (İstanbul – Kadıköy ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- WANG, J. R. (2011). *Foreign language classroom anxiety and English academic performance among medical university students in Taiwan*. Unpublished Doctorate Dissertation. La Sierra University, The Faculty of School of Education.
- WÖRDE, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- YAMAN, S., CANSÜNGÜ KORAY, Ö. ve ALTUNÇEKİÇ, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- YAZGAN İNANÇ, B. ve YERLİKAYA, E. E. (2015). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- YAZGAN İNANÇ, B., KILIÇ ATICI, M. ve BİLGİN, M. (2019). *Gelişim psikolojisi 1: Bebeklik, çocukluk ve ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- YENEN, E. T. (2018). *Öğretmenlerin öğretim sürecindeki öz yeterliklerinin ve sınıf ortamına yansımalarının incelenmesi*. Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M. ve CEYHAN, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- YOUNG, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439-445.

YOUNG, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

YOUNG, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.

YOUNG, D. J. (1992) Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25, 157-172.

YOUNG, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (3-46). Boston: Heinle & Heinle.

ZHAO, A. ve WHITCHURCH, A. (2011). Anxiety and its associated factors in college-level Chinese classrooms in the US. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 46, 21-47.

ZIMMERMAN, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (202-232). ABD: Cambridge University Press.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Rabia ÇETİNTAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Kahramanmaraş - 1988

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Almanca Öğretmenliği (2007-2012)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
(2018-2020)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Almanca

Bilimsel Faaliyetleri : Kübik Programın Yapısı ve Özellikleri
(Makale)

Materyal Destekli Fen Bilimleri Dersinin
Öğrencilerin Teknoloji Kullanımına Yönelik
Farkındalıklarına Etkisi (Makale)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Mevlana Anadolu Lisesi (Almanca Öğretmeni)

İletişim

E-Posta Adresi : rb.ctnts88@gmail.com

Tarih

:

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçekler “Lise öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik özyeterlik inançlarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesi” konulu bilimsel çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere sizlere sunulmuştur.

Araştırmada sizden alınan bilgiler gizli kalacak ve yalnızca bilimsel amaç için kullanılacaktır. Anketteki sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bundan dolayı **soruların hiçbirini boş bırakmadan ve kendinize en uygun yanıtı vermenizi** rica eder, sağlayacağınız katkı için teşekkür ederiz.

Rabia ÇETİNTAŞ
KSÜ Eğitim Bilimleri ABD
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1	Cinsiyetiniz	() Kız () Erkek
2	Kaçıncı sınıfta eğitim görmektesiniz?	() 9 () 11 () 10 () 12
3	Ailenizin maddi gelir durumu hangi aralıktadır?	() 0-2000 () 2001-3000 () 3001-4000 () 4001-5000 () 5001 ve üzeri
4	Daha önce hiç İngilizce kursuna katıldınız mı? (Özel dil kursları, halk eğitim kursları, vb.)	() Evet () Hayır
5	İngilizce dersine ne sıklıkla çalışıyorsunuz?	() Her gün () Haftada bir () Ayda bir () Birkaç ayda bir () Hiç çalışmıyorum

EK-2: İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Algısı Ölçeği**İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği**

		Hiç uyumuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Tamamen uyuyor
OKUMA		1	2	3	4	5
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarımın okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA						
		Hiç uyumuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Tamamen uyuyor
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME						

1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK-3: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.	5	4	3	2	1
2. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.	5	4	3	2	1
3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
4. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.	5	4	3	2	1
5. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
6. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.	5	4	3	2	1
7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.	5	4	3	2	1
8. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.	5	4	3	2	1
9. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.	5	4	3	2	1
10. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.	5	4	3	2	1
11. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.	5	4	3	2	1
12. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.	5	4	3	2	1
13. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.	5	4	3	2	1
14. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.	5	4	3	2	1
15. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.	5	4	3	2	1
16. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.	5	4	3	2	1
17. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecandırır.	5	4	3	2	1
18. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.	5	4	3	2	1
19. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.	5	4	3	2	1
20. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	5	4	3	2	1

21. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
22. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.	5	4	3	2	1
23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.	5	4	3	2	1
24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.	5	4	3	2	1
25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.	5	4	3	2	1
26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.	5	4	3	2	1
27. Sınıfta arkadaşlarımdan yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1



EK-4: Etik Kurul Kararı

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI



Toplantı Tarihi: 22.04.2020
Toplantı Sayısı: 2020/11

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. İsmail BAKAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR 20 :

Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'ın 03.03.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Orhan DOĞAN'ın (raportör) 22.04.2020 tarih ve E. 16857 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia CETİNTAŞ'ın yürüteceği "'Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans projesine ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şahinbey İlçesinde bulunan liselerin 9, 10, 11, 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.

EK-5: İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik Algısı Ölçeği İzin Yazışması

Postalarda arayın

?

⚙

⋮

←

📁

!

🗑

✉

🕒

🔍

📧

📧

⋮

238 ileti dizisinden 112.

⏪

⏩

☰

▼

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

⌵

🖨

🔗



Rabia Cetintas <rb.ctnts88@gmail.com>
Alıcı: nilay.bumen ▼

16 Şubat Paz 23:03

☆

↶

⋮

Sayın Nilay BÜMEN,

Merhaba, ben Rabia Çetintaş. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı" ölçeğinizi tezimde kullanmak için izninizi istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar.



Nilay Bumen <nbumen@gmail.com>
Alıcı: ben ▼

17 Şubat Pzt 10:23

☆

↶

⋮

Merhaba Rabia Hanım,

Elbette ölçeğimizi kullanabilirsiniz. sonuçlarından bizi haberdar ederseniz sevinirim. Başarılar dilerim.

Nilay Bumen

Rabia Cetintas <rb.ctnts88@gmail.com>, 17 Şub 2020 Pzt, 00:03 tarihinde şunu yazdı:

EK-6: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği İzin Yazışması

Postalarda arayın

?

⚙

⋮

←

📧

!

🗑

📧

🕒

✍

📧

📧

⋮

238 ileti dizisinden 113.

←

→

📧

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

✕

🖨

🔗

👤

Rabia Cetintas <rb.ctnts88@gmail.com>
Alıcı: gokhanbas51 ▾

16 Şubat Paz 22:57

☆

↩

⋮

Sayın Gökhan BAŞ,

Ben Rabia Çetintas, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa geliştirdiğiniz "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı" ölçeğinizi tezim için kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

👤

Gokhan Bas <gokhanbas51@gmail.com>
Alıcı: ben ▾

17 Şubat Pzt 09:18

☆

↩

⋮

Merhaba,

Tarafıma geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği"ni yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan BAŞ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Rabia Cetintas <rb.ctnts88@gmail.com>, 16 Şub 2020 Paz, 22:51 tarihinde şunu yazdı:

...

EK-7: Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.8556713
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Rabia ÇETİNTAŞ)

26/06/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 02.06.2020 tarihli ve 8817 sayılı yazısı.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia ÇETİNTAŞ'ın "Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan Mevlana Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Rabia ÇETİNTAŞ'ın "Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ilimiz Şahinbey İlçesinde bulunan Mevlana Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
26/06/2020

Rızzvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı