

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİLLE İLGİLİ DÜŞÜNCE
YAPILARI İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK BAŞARI
DUYGULARI VE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FİLİZ MUTLUER

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ALTAY EREN

BOLU, KASIM - 2022

KABUL VE ONAY SAYFASI

Filiz MUTLUER tarafından hazırlanan “**Lise Öğrencilerinin Dille İlgili Düşünce Yapıları İngilizce Dersine Yönelik Başarı Duyguları ve Ders Başarıları Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 10/11/2022

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye

Dokuz Eylül Üniversitesi

.....

.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 09/12/2022 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 11 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için BAİBÜ Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 26.02.2020 tarih 2020/38 sayısı ile etik izin ve Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 03.11.2020 tarihinde 3930728-605.01 sayılı onay tebliği ile uygulama için gerekli izinler alınmıştır.

.....
FİLİZ MUTLUER

ÖZET

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DİLLE İLGİLİ DÜŞÜNCE YAPILARI
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK BAŞARI DUYGULARI VE DERS
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
FİLİZ MUTLUER
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ALTAY EREN)
BOLU, KASIM - 2022
(xii + 111 sayfa)**

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin düşünce yapılarının, başarı duyguları ile ilişkileri ve ders başarıları ile her bir değişkenin birbiri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilindeki Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler, Fen Lisesi'nde öğrenim gören 1032 öğrenci oluşturmuştur. Düşünce Yapılarına ilişkin veriler, Lou ve Noels (2016) tarafından geliştirilen ve Eren ve Rakıcioğlu-Söylemez (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Dil Düşünce Yapıları Ölçeği' ile Başarı Duygularına ilişkin veriler; Pekrun, Goetz ve Frenzel (2007) tarafından geliştirilen ve Eren ve Özsaray (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 'Başarı Duyguları Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Ders başarı düzeyleri; plot çalışması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan başarı testi ile elde edilmiştir. Atılan uç değerlerden sonra araştırmaya 980 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Veriler analiz edilirken LISREL, SPSS 24 ve MPLUS 8 programları kullanılmıştır. Araştırmanın deseni, 'Açımlayıcı İlişkisel Desen' dir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarılarıyla keyif, can sıkıntısı, utanç ve gurur arasında negatif yönlü düşük düzeyde; kaygı ile orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yabancı Dil Düşünce Yapılarından Sabit İkinci Dil Yeteneği İnançları (YDİ Sabit) ve Gelişimsel İkinci Dil Yeteneği İnançları (YDİ gelişimsel), öğrencilerin başarılarını yordadığı, ancak Sabit Genel Dil Zekası İnançları (GDZ sabit), Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları (GDZ gelişimsel), Dil Öğreniminde Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları (YAŞH sabit) ve Dil Öğreniminde Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları (YAŞH gelişimsel)'nin öğrencilerin başarılarını yordamadığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kaygı ve yabancı dil başarıları arasında YDİ sabit (yabancı dil edinimine yönelik sabit düşünce yapıları) aracılık etmekte olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Gelişimsel Düşünce Yapısı, Sabit Düşünce Yapısı, Gelişimsel Teori, Sabit Teori, Gizil Teori

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE MINDSETS ACHIEVEMENT EMOTIONS AND SUCCESS IN ENGLISH LESSONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

MASTER THESIS

FİLİZ MUTLUER

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

MAJOR OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

SUPERVISOR: PROF. DR. ALTAY EREN

BOLU, NOVEMBER - 2022

(xii + 111 page)

In this study, the relationship of each variable between the mindsets, achievement emotions and academic success of high school students in English lessons were examined. The population of the research was composed of 1032 students in Anatolian High Schools, Science High School, Social Sciences High school in Bolu province in 2020-2021 education year. The data of the mindsets of students were gathered through 'Language Mindset Inventory (LMI) Scale' which was developed by Lou and Noels (2016) and was adapted to Turkish by Eren and Rakıcıoğlu-Söylemez (2020); the data of the students' achievement emotions were gathered through Achievement Emotions Questionnaire which was developed by Pekrun, Goetz, Frenzel (2007) and was adapted to Turkish by Eren and Özсарay (2016). The academic achievement levels of the English lesson were obtained by the plot study of which the validity and reliability were pretested. The research continued with the data of 980 people after extreme values were discarded. To analyze the data, LISREL, SPSS 24 and MPLUS 8 programs were used. The design of the research was the Explanatory Correlational Design. As a result of the research, there was a low negative correlation between students' success and enjoyment, boredom, shame and pride; on the other hand, a moderately significant relationship with anxiety was found. It was also found that Fixed Second Language Ability Beliefs (l2b entity) and Incremental Second Language Ability Beliefs (l2b incremental) of Foreign Language mindsets predicted students' success in lessons, but Fixed General Language Intelligence Beliefs (glb entity), Incremental General Language Intelligence Beliefs (glb incremental), Fixed Age Sensitivity Beliefs in Language Learning (asb entity) and Incremental Age Sensitivity Beliefs in Language Learning (asb incremental) didn't predict students' success. As a result of the analysis, it was detected that the relationship between anxiety and their second language achievement was fully mediated by Fixed Second Language Beliefs (l2b entity).

KEYWORDS: Growth Mindset, Fixed Mindset, Incremental Theory, Entity Theory, Implicit Theory

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Düşünce Yapıları	5
1.1.2 Başarı Duyguları	8
1.2 Araştırmanın Önemi.....	11
1.3 Araştırmanın Amacı.....	18
1.4 Alt Problemler.....	18
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	18
1.6 Araştırmanın Sayıltıları.....	18
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1 Araştırmanın Kuramsal Temelleri.....	19
2.1.1 Gizil Zeka Teorisi	19
2.1.2 Düşünce Yapıları.....	21
2.1.3 Yabancı Dil Düşünce Yapıları.....	23
2.1.3.1 Sabit Düşünce Yapısı.....	29
2.1.3.2 Gelişimsel Düşünce Yapısı.....	32
2.1.4 Hedef Yönelimleri.....	33
2.1.5 Başarı Duyguları.....	37
2.2 Konu İle İlgili Araştırmalar	42
2.2.1 Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar	42
2.2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	45
2.3 Sonuç	47
3. YÖNTEM.....	47
3.1 Araştırmanın Modeli	48
3.2 Evren.....	48
3.3 Örneklem.....	48
3.4 Verilerin Toplanması.....	49
3.5 Veri Toplama Araçları.....	50
3.5.1 Başarı Duyguları Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirliği.....	53

3.5.1.1 Başarı Duyguları Ölçeği' ne Ait 1. Düzey DFA Sonuçları	53
3.5.1.2 Başarı Duyguları Ölçeği' ne Ait Güvenirlilik Testi Sonuçları.....	54
3.5.2 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirliliği	55
3.5.2.1. YDDY Ölçeği' ne Ait 1. Düzey DFA Sonuçları	55
3.5.2.2. YDDY Ölçeği' ne Ait 2. Düzey DFA Sonuçları	56
3.5.2.3. YDDY Ölçeği' ne Ait Gelişimsel ve Sabit İkili DFA Sonuçları	58
3.5.2.4 YDDY Ölçeği' ne Ait Güvenirlilik Testi Sonuçları	59
3.5.3 Başarı Testi' nin Geçerlik ve Güvenirliliği	60
3.5.3.1 Başarı Testine Ait Madde İstatistikleri	60
3.5.3.2 Başarı Testine Ait Güvenirlilik Testi Sonuçları	64
3.5.4 Demografik Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	64
3.5.4.1 Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerinin Başarı Testine Etkisinin İncelenmesi	64
3.5.4.2 Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerinin Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Etkisinin İncelenmesi	66
3.5.4.3 Cinsiyet, Sınıf ve Yaş Değişkenlerinin Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Etkisinin İncelenmesi	72
4. BULGULAR.....	79
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.2.1. YDDY Alt Boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli.....	81
4.2.2. Başarı Duyguları Alt Boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli ...	84
4.2.3. Başarı Duyguları Alt Boyutlarının YDDY Alt Boyutlarının, Sınıfın ve Yaşın Başarıyı Yordadığı SEM Modeli	85
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	88
4.3.1. Başarı Duyguları Alt Boyutlarının ve YDDY Alt Boyutlarını Yordadığı SEM Modeli	88
4.3.2. Başarı Duyguları Alt Boyutlarının YDDY Alt Boyutlarını ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli	91
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	93
6. ÖNERİLER	100
7. KAYNAKLAR.....	104
8. EKLER.....	112

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Başarı Duyguları 1. Düzey Path Diyagramı Faktör Yükleri.....	53
Şekil 3.2. YDDY Ölçeği'ne Ait 1. Düzey Path Diyagramı Faktör Yükleri	55
Şekil 3.3. YDDY Ölçeği'ne Ait 2. Düzey Path Diyagramı Faktör Yükleri	57
Şekil 3.4. YDDY Ölçeği (İkili Doğrulayıcı) Path Diyagramı Faktör Yükleri	58
Şekil 4.1. YDDY Alt Boyutları ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli	82
Şekil 4.2. YDDY Alt Boyutları ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli.....	83
Şekil 4.3. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli	84
Şekil 4.4. Başarı Duyguları Alt Boyutları, Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları, Sınıf, Yaş ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli	86
Şekil 4.5. Başarı Duyguları Alt Boyutları, Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları, Sınıf, Yaş ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli...	87
Şekil 4.6. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli.....	90
Şekil 4.7. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli (Yalnızca Anlamli Olanlar)	90
Şekil 4.8. Aracılık Etkisi.....	92

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı	49
Tablo 3.2. Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikler	51
Tablo 3.3. Başarı Duyguları Ölçeği Sınıfa Göre Betimsel İstatistikler	52
Tablo 3.4. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği Sınıfa Göre Betimsel İstatistikler	52
Tablo 3.5. Başarı Duyguları Ölçeğinin Uyum İndeksi Değerleri	54
Tablo 3.6. Başarı Duyguları Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları.....	54
Tablo 3.7. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri	56
Tablo 3.8. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri	58
Tablo 3.9. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri.....	59
Tablo 3.10. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği'ne Ait Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayıları	59
Tablo 3.11. 9.Sınıf Başarı Testi Madde İstatistikleri	60
Tablo 3.12. 10. Sınıf Başarı Testi Madde İstatistikleri.....	61
Tablo 3.13. 11. Sınıf Madde İstatistikleri	62
Tablo 3.14. 12. Sınıf Madde İstatistikleri	63
Tablo 3.15. Başarı Testi KR20 ve KR21 İç Tutarlık Katsayıları	64
Tablo 3.16. Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 3.17. Yaş Göre Düzeltilmiş Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları	65
Tablo 3.18. Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri	65
Tablo 3.19. Yaş Göre Düzeltilmiş Başarı Testi Puanlarının Sınıfa Göre ANCOVA Sonuçları.....	66
Tablo 3.20. Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri	67
Tablo 3.21. Yaş Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları	67
Tablo 3.22. Yaş Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanları Cinsiyete Göre Tek Değişkenli Tek Değişkenli Test Sonuçları	67
Tablo 3.23. Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 3.24. Yaş Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları	70
Tablo 3.25. Yaş Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf düzeyine Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları	70
Tablo 3.26. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	72
Tablo 3.27. Yaş Göre Düzeltilmiş YDDY Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları.....	73
Tablo 3.28. Yaş Göre Düzeltilmiş YDDY Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları.....	73
Tablo 3.29. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	75

Tablo 3.30. Yaş'a Göre Düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları	76
Tablo 3.31. Yaş'a Göre Düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf düzeyine Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları	76
Tablo 4.1. Korelasyon Tablosu.....	79
Tablo 4.2. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları ve Başarı Arasındaki SEM Modeli.....	82
Tablo 4.3. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Başarı Arasındaki SEM Modeli	84
Tablo 4.4. Başarı Duyguları Alt Boyutları, Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları, Sınıf, Yaş ve Başarı Arasındaki SEM Modeli	85
Tablo 4.5. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli	89
Tablo 4.6. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli.....	91

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ASB	: Yaş Hassasiyeti İnançları
BALLI	: Dil Öğrenme Envanteri ile İlgili İnançlar
B2	: Bağımsız Kullanıcı
CEF	: Ortak Avrupa Dil Çerçevesi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EF	: Önce İngilizce (Araştırma Ağı)
EPI	: İngilizce Yeterlilik Endeksi
GLB	: Genel Dil Zekası İnançları
GZİ	: Genel Dil Zekası
L2B	: Yabancı Dil Edinimi İnançları
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TOEFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi
YaşH	: Yaş Hassasiyeti İnançları
YDDY	: Yabancı Dil Düşünce Yapıları
YDİ	: Yabancı Dil İnançları
YDS	: Yabancı Dil Sınavı

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda, bana bilgi ve rehberliğiyle destek olan değerli hocam Prof. Dr. Altay Eren'e teşekkürlerimi sunarım.



1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Liseden mezun olan bir öğrencide hedeflenen İngilizce öğrenme düzeyi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen dil düzeyi seviyelerinden B2 ve B2 + (bağımsız kullanıcı) seviyesinde; öğrencinin yazı ve konuşma ortamında kendini rahat ve doğru şekilde ifade edebilmesine olanak sağlayan düzeydir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretim programı dahilinde eğitim veren okullardaki öğrencilerin veya özel kurumlarda takviye derslerle eğitim sürecinden geçen öğrencilerin yabancı dil seviyelerine baktığımızda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hedeflenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin ilkokul 2. sınıftan başlayarak 12. sınıf sonuna kadar kesintisiz İngilizce dersi eğitimi almalarına rağmen, ulusal ve uluslararası sınavlarda istenilen düzeyde başarının yakalanamadığı bu bölümde sunulan ilgili veriler ışığında görülmektedir. Bu başarı düzeyinin saptanmasına ilişkin uluslararası yapılan sınavların bir örneği de Türkiye' deki öğrencilerin 2015 yılı PISA (Programme for International Student Assessment/Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], 2018) sonuçlarına göre matematik %36, fen %25.2 ve okuma alanında %26.1 düzeyde olan puanları kısmen artış göstermesine rağmen, öğrencilerin 2018 yılı PISA puanları OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development/Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ortalamasının altında kalmıştır. Ancak yapılan bu sınavda başarının arka planındaki faktörlerin de incelendiği bilinmektedir. Bu bağlamda, 2018 yılı PISA içeriğinde yer alan “zekanız çok fazla değiştiremeyeceğiniz bir yapınızdır” önermesine aynı fikirde olma veya aynı fikirde hiç olmama cevapları ile öğrencilerin “gelişimsel düşünce yapılarının (growth mindset)” incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların %40'ı zekanın değişmez sabit olduğuna inanmakta, zekanın geliştirilebilir, gelişimsel olduğuna inandığı takdirde başarısız olma korkusu ile ilişkisinin .04 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik inançları, avantajlı ve dezavantajlı gruplar arasında .23 ve başarısızlık korkusu, cinsiyet farkı .43 düzeyinde ilişkili olduğu saptanmıştır. Tüm ülkelerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla başarısız olma korkusu yaşadıkları ve

iki cinsiyet arasında başarı düzeyi en yüksek olan öğrenci grubu içinde bu ayrımın daha belirgin şekilde ortaya çıktığı saptanmıştır.

Ayrıca, okuma performansı ve gelişimsel düşünce yapısı arasındaki ilişki düzeyi OECD ülkelerinin altında kalmıştır. Genel olarak, gelişimsel düşünce yapısı ile motivasyon, öz-yeterlik, başarılı olamama korkusu, öğrenme hedeflerine ulaşma ve okula verilen değer ilişkiler incelenmiştir. Gelişimsel düşünce yapısı ile eğitimsel beklentilerin (üniversiteyi tamamlama) ilişkisi incelendiğinde ortaya çıkan bulgular neticesinde ülkemizin OECD ortalamasının altında kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenci grubunun %86'sı zor durumlarla karşılaştıklarında çözüm yolu bulabilecekleri (OECD ülkeleri ortalaması %84) düşüncesiyle hemfikir iken, başarısızlık yaşamaları durumlarında başka kişilerin haklarında neler düşüneceği (OECD ülkeleri ortalaması %56) konusunda endişe duydukları yer almaktadır (PISA, 2018).

İngilizce Yeterlik Endeksi 2016 yılı verilerine göre; Türkiye, 72 ülke arasından 52. sırada; 2017 yılı verilerine göre 80 ülke arasından 62. sırada yer almaktadır (EF, 2017). 2018 yılı verilerine göre Türkiye 47.17 puanla 88 ülke arasından 73. sırada ve 32 Avrupa ülkesi arasından 31. sırada yer alması gibi oldukça üzerinde düşünülmesi gereken ve giderek gerileyen bir tablo çizmektedir. Önce İngilizce Araştırma Ağı sonuçlarına göre, Türkiye 100 ülke arasından 46.81 puan ortalamasıyla oldukça düşük bir kategoride yer alarak 79. sırada yer almaktadır (EF, 2019).

2017 TOEFL (Test of English as a Foreign Language) sonuçları 115 ülkeye ait tüm alanlar (Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma) ortalamasını 83.28 olarak hesaplanmıştır. Türkiye'nin sonuçları ise (Anadili Türkçe olanların) tüm alanlar, toplam ortalama 78 puan ile Dünya ülkeleri TOEFL sonuç istatistikleri ortalamasının altında kalmıştır. 2018 yılı sonuçları incelendiğinde Dünya ülkeleri ortalama puanı 84.97 puana çıkmasına rağmen; Türkiye ortalaması aynı puan sonucu olan 78 puanı koruyarak, dünya sıralamasında daha gerilerde yer almaktadır. 2018 yılı, 2017 ile kıyaslandığında 'konuşma becerisi' puanlarında belirgin bir gerileme yaşandığı görülmektedir. Ayrıca, Education First (EF) 2021 raporuna göre, Türkiye, dünyada 112 ülke arasından 478 puanla 70. sırada ve Avrupa'da 35 ülke arasından sondan ikinci sırada yer alarak İngilizce yeterlilik seviyesi düşük ülkeler arasında yer almaktadır. Uluslararası yapılan sınavlar

göstermektedir ki; Türkiye'nin yabancı dil puan ortalaması oldukça düşük seviyededir.

Ulusal düzeyde yapılan, kısmi becerilerin ölçüldüğü; yazma ve konuşma becerisinin ölçülmediği, İngilizce öğreniminde gereken tüm yeterlikler bakımından kapsam geçerliği olmayan; sadece çeviri, dilbilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama türü öğrenmelerin ölçüldüğü YDS (Yabancı Dil Sınavı) ortalamalarına baktığımızda ise; 2017 ilkbahar İngilizce YDS 35,966; 2017 yılı Sonbahar dönemi 39; 2018 YDS İlkbahar Dönemi 37,74830 puan ortalamaları ile istenen başarı düzeyine gelinemediği sonucu ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda oldukça düşük puan ortalamalarına sahip olarak; başarısız bir tablo çizmekte olduğu gerçeği ile yüzleşilmesi ve bu problemin çözümünü bulabilmek için nedenlerine ulaşılması gerekmektedir. Bu durum, yabancı dil öğrenimi açısından bakıldığında, İngilizce öğrenim hedeflerine ne derece ulaşılabilirdiği noktasında oldukça düşük bir seviyede olması bakımından bir problem durumu olarak değerlendirilmelidir.

Elde edilen bu sayısal veriler ışığında, İngilizce başarısını değerlendirmemiz açısından bu istatistikler, İngilizce öğreniminin Türkiye'deki öğrencilerin beklenen başarı düzeyinde olmadığını göstermektedir. Başarısızlığın sebeplerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar, bu çerçeveyi öğretmen, öğrenci, ders ortamı, dersin işleniş yöntemi, kullanılan teknikler, eğitim sistemi gibi alt başlıklar altında değerlendirmenin gerekliliğini gösterir. Ancak, bu başarısızlığın sebeplerinin incelenmesi doğrultusunda yalnızca fiziksel kavramlar; materyal, öğretmen, program, sınıf gibi kavramların irdelenmesi, temelde yer alan esas sorunun kaynağına ulaşma noktasında büyük eksiklik olur. Tüm bu birbirinden farklı görünen unsurlar, İngilizce öğretiminde bireysel farklılık değişkenleri bağlamında dikkate alınmaları, yabancı dil öğrenememe sorunlarının olası gerekçelerine ilişkin kapsamlı bir bakış açısı geliştirmeye imkân vererek öğrencilerdeki bireysel farklılıklara görelilik açısından ortak bir paydada toplanabilir. Kısaca; öğrenci başarısını etkileyen faktörler içerisinde bireysel farklılıkların tespitinde öğrencilerdeki bilişsel, duyuşsal, motivasyon ile ilgili süreçlerinin birlikte araştırılması gerekli olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan problem durumlarının tespitine yönelik olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yabancı dil öğrenimi açısından başarıyı yordayan değişkenler bağlamında yapılan araştırmalar, bizleri bireysel farklılıklar çerçevesinde düşündürmeye yönelterek elde edilen bulgulara

bakıldığında kaygı duyuşsal değişkenine yönlendirmektedir. Uluslararası alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde yabancı dil kaygısının akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Yükseköğretim Kurumu tez örneklerini incelediğimizde, yabancı dil başarıları ile kaygı faktörü arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara büyük oranda rastlanmaktadır. Gerek ulusal, gerekse uluslararası bağlamda araştırmalar bireysel bir farklılık olan kaygı konusu üzerinde durmaktadır.

Yabancı dil ve kaygı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma neticesinde başarı ve kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, cinsiyetin ise anlamlı bir değişken olmadığı saptanmıştır (Batumlu ve Erden, 2007). Bir diğer araştırma ise ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrencilerini etkileyen yabancı dil kaygısı konulu çalışma sonucunda, lise öğrencilerinin yabancı dil düzeyleri başarılarını etkilemektedir ve kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarıları daha düşük olduğu, kaygının daha düşük düzeyde hissedildiği öğrenciler için notların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Dalkılıç (2007) kaygının, yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olduğunu belirtmiştir. Duyuşsal değişkenler bağlamında, Türkiye’de ağırlıklı olarak yapılan çalışmalar, kaygı ve başarı arasındaki ilişkiler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil başarısızlığının sebeplerinin incelendiği, yabancı dil öğreniminde etkin duyuşsal ve yönemsel değişkenlerin araştırıldığı ülkemizde yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu sınırlı sayıdaki araştırmalardan bir örneği olarak, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kişilerin inançları, yöntemleri ve dil öğrenmedeki amaçlarının incelendiği bir araştırma neticesinde; İngilizce öğrenme inançlarının, öğrenen kişinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Kaçar ve Zengin, 2009).

Yukarıda özetlenen bilgiler ışığında, yabancı dil eğitim seviyesinin ve var olan başarı düşüklüğünün anlaşılmasına yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal yapının incelendiği araştırmaların eksikliği önemli bir problem durumudur. Özellikle nedensel çıkarımlar yapmak için sadece duyuşsal değişkenler irdelenmiş ve yapılan çalışmalar büyük oranda tutum, kaygı veya yönemsel değişiklikler bazında ele alınmıştır. Bu durum var olan literatürde büyük bir eksikliğin olduğunu kanıtlar niteliktedir. Son dönemde PISA’ nın da inceleme alanına aldığı öğrencilerin düşünce yapıları sonuçları göstermiştir ki her üç çocuktan biri zekanın değiştirilemez bir yapı olduğunu görüşüne sahiptir (PISA, 2018). Eğitim

psikolojisinde incelenen ancak yabancı dil alanında sayılı araştırmanın yapılmış olması hatta ülkemizde öğrenci düzeyinde hiç çalışılmamış bir yapı olması neticesinde literatürdeki bu eksikliğin oluşturmuş olduğu problem durumunun aydınlatılması için bu araştırmanın yapılması önemle gerekmektedir. Ayrıca başarı duygularının ikinci dil öğreniminde önemli bir motivasyon kaynağı olması, bu alanın incelenmesini gerekli kılmaktadır. Genelde yabancı dil başarısı; özelde İngilizce başarısının gerek başarı duyguları, gerekse düşünce yapılarının incelendiği hiçbir araştırmanın ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmamış olması yabancı dil öğretiminde çok büyük bir eksiklik ve İngilizce öğrenme başarısı açısından bir problem durumu olarak kabul edilebilir.

1.1.1 Düşünce Yapıları

Birçok alanda araştırılmasına rağmen, sadece son dönemde araştırmacılar dil yeteneği ile birlikte öğrencilerin inançlarına odaklanmaktadır. Ryan ve Mercer (2012) çalışmalarında; dil zekasının sabit mi yoksa değişken mi olduğu inançları Dweck' in (1999) teorisi ve dil inançları ile ilgili önceki araştırmalar (Wenden, 1998) ile tutarlı olarak bireyler arası farklılık gösterdiğini önermiştir. İnsanların dil öğrenmeleri üzerine etkisi kanıtlanan inançlar, öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenme süreciyle ilgili fikirler üretmesini, denediği fikirlerin işe yaradığını fark etmesini, başarıyı hissetmesine olanak sağlamasına veya aksine öğrenmeye karşı olumsuz duygulara sahip olmasına, öğrenme sürecini bırakmasına, başaracağına inanmamasına yol açarak; tüm yabancı dil öğrenme sürecinde zaman zaman kişiye yol gösterici bir ışık gibi gidilen yolu kolaylaştırırken, bazı öğrenciler için arka planda öğrenmeyi güçleştiren bir gölge gibi tüm süreçte varlığını hissettirdiği söylenebilir.

Yabancı dil inançları, tutumları ve bu kavramların başarı ile ilişkileri birçok araştırma için çalışma konusu olmuştur (Horwitz, 1998). Öğrencilerin yabancı dil inançları ve tutumları ile ilgili çalışmaların ortak temel çıkış noktaları, öğrencilerin olumlu ve olumsuz inanç sistemlerinin başarıları üzerinde pozitif ya da negatif etkilerinin olmasıdır. Güvene dayanan inançların yabancı dil öğrenimini pozitif yönlü etkileyeceği düşünülebilir. İnsanların düşünce yapıları diğer alanlardan daha karmaşık bir alandır. Çünkü; bireylerin genel anlamda dil öğrenebilme yeteneklerini anlamak çeşitli inançları içerir (Mercer ve Ryan, 2010). Öğrenme ile ilgili öğrencilerin inançları için dil ediniminin bazı öğrenciler tarafından doğal bir süreç iken diğerleri için çaba gerektiren bir süreç olduğuna inandıkları söylenebilir.

Gardner ve MacIntyre (1992) alışmalarında yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları bilişsel ve duyuşsal değişkenler olarak ele almıştır. Bilişsel değişkenler; zekadan dil yeteneğine, dil öğrenme stratejilerine, ön öğrenme ve deneyimlerine, duyuşsal değişkenler ise bireylerin herhangi bir duruma ilişkin tepkileridir; motivasyon, kaygı, kendine güven, kişilik niteliklerinden öğrenme stillerine birçok değişkeni kapsamaktadır. Ellis (2004), ikinci dil öğrenmeye yönelik biliş kavramını inanişaya işaret ederek bireysel farklılıkların alt başlığında bu kavrama yer vermiştir. Burada biliş olarak açıklanmak istenen kavram inançları, düşünce yapılarına işaret etmektedir.

Birçok öğrenci, dil öğrenmede başarılı olmak için özel bir yeteneğe sahip olmaları gerektiğine inanırlar. Dil inançları, geniş kapsamda dil yeteneğine sahip olma inancı ile ilişkilidir. Horwitz' in (1999) “Dil Öğrenme İnanç Ölçeği” kullanılarak, yaptığı araştırma bulgularından öğrencilerin inançlarının, dil öğrenmeye yönelik motivasyon, kaygı ve strateji kullanımları ile ilişkili olabilirliğini kanıtlamıştır. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak, yabancı dil öğrenme başarı ve başarısızlık duygularının, motivasyonlarının arka planında var olan inançların, inançlardan kasıt öğrencilerde var olan düşünce yapılarının başarıya etkisinde duyuşsal ve bilişsel değişkenlerin birbirinden bağımsız olarak incelenmesine kıyasla; birlikte incelenmelerinin öğrenme sürecinde etkisi olan kavramların açıklanmasını daha iyi gerçekleştirdiği düşünülebilir.

Bahsi geçen tüm değişkenlere ilave olarak, güçlü dil başarısı belirleyici unsuru öğrencilerin sahip olduğu sabit veya geliştirilebilen; ünlü ve geniş kapsamlı bir konsept olan düşünce yapısı (mindset) Dweck (2006) tarafından önerilmiştir. Bu konuda karşımıza cevaplanması gereken bazı sorular çıkar: Neden yabancı dil öğrenen öğrencilerin bazıları başarısızlıklar karşısında umutsuzca yeterlik kazanmaya çalışırken, diğerleri daha iyi performans için çabalamaktadır? Neden bazıları aksiliklerle karşılaştıklarında çabalarını artırırken, diğerleri çaresizce geriler ve neden bazıları öğrenmek istedikleri hedef dilde karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmede kendilerine güven duyarken diğerleri kendilerine gerekli olan dil yeteneğinin var olmadığını düşünür? Bu soruların cevaplanabilmesi için; dilbilim ve dil öğrenme psikolojisi alanındaki yapılan araştırmaların gösterdiği üzere; dil öğrencilerinin dil yeteneğinin doğası hakkındaki inançları bakımından farklılık göstermekte oldukları gerçeğidir (Wenden, 1998).

İnsanların yeni dil öğrenme kapasitelerini kapsayan insan niteliği ile ilgili inançları; değişken mi yoksa sabit mi olduğu araştırmaları psikolojik araştırmanın verimli bir alanıdır. “Düşünce yapıları kişilik, zeka, ahlak ve diğer insan eğilimleri sınıf içinde, uzun süreli öğrenme yaşantılarında, kişilerarası ilişkilerde, gruplar arası ilişkilerde ve refah bağlamında hayatın çeşitli alanlarında ve durumlarında, motivasyonun ve davranışların şekillenmesi noktasında önemli rol oynar” (Lou ve Noels, 2019, s.20). Wenden (1998) öğrenciler dil öğrenmede dil yeteneğinin önemine olan inançları bakımından ayıştıklarını bulmuştur. Mori (1999) bu bağlamda epistemolojik inançlar yaklaşımı olarak geliştirilen ve sabit dil öğrenmenin doğuştan ve değiştirilemeyen olduğuna inancın ‘sabit düşünce yapısı’ olarak adlandırılan bir yapı kavramını bulmuştur. Öğrenciler inançların dil öğrenmenin doğası ile ilgili görüşlere, öğrenme süreci motivasyonlarına, öğrenmeye katılımlarına ve davranışlarını şekillendiren etkisinin olduğu inancına sahiptir (Barcelos ve Kalaja, 2011).

Öğrencilerin başarısında etken rol oynayan, başarılı olmaya dair inançları ve öğrenme sürecini devam ettirmeleri azmine sahip olmaları açısından, sahip oldukları düşünce yapılarının temel aldığı ‘Gizil Teoriler’ dir. Ryan ve Mercer (2012) tarafından düşünce yapıları araştırması örneğinde; sabit düşünce yapıları doğuştan gelen doğal yetenek olup olmadığını araştırmak amacıyla küçük ölçekli bir araştırma yapılmıştır. Düşünce yapıları ve akademik başarı arasındaki ilişki, yeteneğin ve zekanın ilgilendirdiği inançlar üzerinde odaklanmakta olduğu ve analiz sonuçlarının öğrencilerin inançları konusunda farklılık gösterdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Avusturya’ dan 14 üniversite öğrencisinin ve Japonya’ dan 9 üniversite öğrencisinin, dil öğrenmenin genel süreci ile ilgili inançları ve yabancı dil öğrenmek için doğal yetenek sahibi olmanın olası rolü ile ilgili fikirlerini açıkladıkları 23 yazı çalışması incelenmiştir; 5 tanesi hariç tüm öğrenciler dil öğrenmek için doğal bir yeteneğe sahip olmak gerektiği inancında ve bu kavramı ‘dil yeteneği’ olarak adlandırdıkları terimin değiştirilip, geliştirilemeyen doğuştan gelen “sabit düşünce yapısı” olarak ifade etmiştir. Öğrenciler ayrıca motivasyon ve inanç için kilit faktörler olarak, dil öğrenme başarısında ve dil öğrenmenin doğal sürecinde etkili olduğu belirtmiştir (Ryan ve Mercer, 2012).

Türkiye’ de yabancı dil öğreniminde düşünce yapılarının etkisinin incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan biri, düşünce yapıları ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği (Altunel, 2018) araştırma,

çeşitli üniversitelerin hazırlık sınıflarında okuyan ve nicel yöntemler kullanılarak 203 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya göre, ikinci dil yeterlik seviyesi ve öğrencinin sahip olduğu düşünce yapısı ile yabancı dil kaygısı birbiri ile ilişkili değildir. Ülkemizde yapılan diğer bir çalışma Ergen (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlilikleri ve öğretmenlerin düşünce yapıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmadır. Çalışma, 146 İngilizce öğretmeninden oluşan örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu sınırlı sayıdaki çalışma; yabancı dil öğreniminde düşünce yapılarının başarı duygularına ve akademik başarıya etkilerinin incelendiği herhangi bir çalışmanın olmadığını göstererek alandaki bu boşluğun, gerekli çalışmalarla aydınlatılması gerekliliğini göstermektedir. Lise öğrencilerinin yabancı dille ilgili düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve ders başarısı arasındaki ilişkinin çalışıldığı gerek yurt içi gerekse yurt dışında hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Düşünce yapıları kavramının, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve düşünce yapıları ile ders başarısı arasındaki ilişkinin araştırılması gerekliliğinin, ülkemiz İngilizce ders başarısının açıklanması yönündeki problem durumuna ve literatürde bu alandaki boşluğa odaklanması yönünden gerekli bir çalışma olduğu söylenebilir.

1.1.2 Başarı Duyguları

Dil sınıfları, çok zengin çeşitlikte duygular ile doludur; öğrenciler, öğrenme hazzı, gurur, kaygı, utanç, sıkılma (Bown ve White, 2010) gibi birçok his ile ortamdadırlar. Duygular, dil sınıflarında öğrenme ve öğrenme sonuçları ile ilişkili olan dinamik yapılar olduğu şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımlama duyguların değerlendirildiği kuramlarla ve duygusal, bilişsel, psikolojik, motivasyonla ilgili ve davranışsal duygu süreçleri bileşenleri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Pekrun vd., 2017). İngilizce öğrenmek, çaba, zaman ve emek gerektiren yoğun bir süreç olması neticesinde, öğrencilerin yalnızca ne bildiklerine değil ayrıca ne düşünüp ne tür duygular hissettiklerine de odaklanılmasını gerektirir (Woolfolk, 2010).

İnsanın doğasında var olan hisler, akademik öğrenme ortamında da başarıyı etkileyen ortamlarda da yer almaktadır. Başarı duygusu başarıyla ilişkili çalışmalar ve sonuçları ile bağlantılı olarak tanımlanır. Öğrenme sonucu hissedilen olumlu duygular veya zorluklar karşısında hissedilen olumsuz duygular, başarı duygularına örnek gösterilebilir. Başarı duyguları, öğrenme sürecinde hissedilen olumlu duygular veya zorluklar karşısında hissedilen olumsuz duygular başarı duygularına örnek olarak gösterilebilir. Başarı duyguları, öğrenme sürecinde öğrencilerin

motivasyonu ve performansları üzerinde etkili olmaktadır (Pekrun, 2006). Pekrun (2014) başarı duygularını, öğrenme aktiviteleri ve bu aktivitelerin neticesinde ortaya çıkan duygusal durumlar olarak tanımlamıştır.

Literatürde, başarı duygularını sınıflandırmak için iki yaklaşım kullanılmaktadır. Birincisi; duyguları sınıflandıran onları olumlu ve olumsuz duygular olarak ayıran ayrık duygu yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım ise, akademik değer ve etkinleştirme durumu olarak iki sınıfa ayıran boyutsal duygu yaklaşımıdır. Eğitim araştırmalarında en çok kullanılan model olan kontrol-değer teorisi, Pekrun (2016) tarafından ortaya atılmış ve iki yaklaşımı birleştirmiştir. Kontrol-değer teorisinde kontrol ve değer verme düzeyi başarı duygularının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kontrol-değer kuramında başarı duyguları, değer ve başarı duygusunun odak durumuna bağlı olarak incelenmektedir. Uygulama odaklı etkinleştiren, uygulama odaklı pasifleştiren, sonuç odaklı etkinleştiren, sonuç odaklı pasifleştiren duygular gibi sınıflandırılabilir. Başarı duygularının akademik başarı ve motivasyon gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Başarı duygularının, akademik hedefler ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda olumsuz duyguların ustalık hedefleriyle negatif yönlü, olumlu duyguların ise ustalık hedefleriyle pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir (Pekrun vd., 2009).

Duyguların, yabancı dil öğrenme ile ilgili etkilerinin incelendiği çok sayıda deneysel çalışmaların var olduğu söylenebilir (Pekrun ve Stephens, 2012). Dewaele (2013) çeşitli yabancı dil sınıflarından İngiltere’de lisede okuyan 189 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada tek bir duygu; keyif (enjoyment) ve dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuçlar eğitim ile psikoloji alanının bulguları ile tutarlılık göstermiştir (Pekrun vd., 2011). Başarı duyguları ölçeğini kullanarak, Lee (2004) Almanya ve Güney Kore’de lise öğrencilerinin yabancı dil başarı hedefleri ve yabancı dil başarı duyguları arasındaki ilişkileri incelemiş; edinilen sonuçlardan başarı duygularının yabancı dil performansları ve başarı hedefleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Yabancı dil öğretmenleri, uzmanları ve dilbilimciler tarafından yapılan birçok çalışmanın bulgularından hedef dil duygularına ulaşmak için sınıf ortamının oluşturulmasında yabancı dil öğrencilerinin gelişim süreçlerinden yararlanmaları sonucu çıkarılabilir (Pekrun vd., 2019). Pekrun (2006) başarı duygularını, sonuç duyguları ve uygulama odaklı duygular olarak ikiye ayırmıştır. Bu duyguların arasındaki ilişki incelendiğinde sonuç odaklı duyguların

akademik başarı ile ilişkileri uygulama odaklı duygulardan daha güçlü olduğu ortaya çıkmıştır.

Duyguların, öğrencilerin öğrenme ve performanslarına etkilerinin incelendiği ve ‘Başarı Duyguları Ölçeği’ nin kullanıldığı araştırma sonucunda; öğrencilerin başarı duygularının onların değer biçme, motivasyon, öğrenme stratejileri, öz-yeterliği ve akademik performansın kontrolü ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Pekrun vd., 2011). Öğrenme sürecinde, öğrencilerin yaşadığı olumsuz duygular (öfke, can sıkıntısı, kaygı gibi) olumsuz etkilerle bilginin öğrenilmesini zor hale getirebilir veya öğrenme sürecinde hissedilen olumlu duygular ise öğrenmeyi olumlu etkiler. Bu hisler öğrenme sürecinde daha fazla yararlı ve kapsamlı üretim ve gelişime yol açmaktadır. Türkiye’ de yapılan üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma neticesinde öğrencilerin İngilizce dersine karşı hissettikleri duyguların İngilizce ders başarısındaki rollerinin açıklanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Özsaray ve Eren, 2018). Ayrıca bu çalışma, İngilizce öğrenme yönündeki isteklerini artırabilmeleri yönünde önemli ipuçları sağlaması açısından oldukça önem arz etmektedir.

İngilizce dersleri, olumlu ve olumsuz başarı duygularından yoksun ortamlar olmadığı; kaygı, sinirlilik, utanç, can sıkıntısı gibi olumsuz başarı duygularının İngilizce ders başarısını olumsuz yönde; keyif, gurur, merak gibi olumlu duyguların İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilediği ve sonuç olarak başarı duyguları ile İngilizce ders başarısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu açıklanmıştır (Özsaray ve Eren, 2018).

Yapılan çalışmalardan hareketle, başarı duygularının ikinci dil öğreniminde önemli bir motivasyon kaynağı olması bu alanın incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yabancı dil öğreniminde duyguların rolünün incelenmesi noktasında araştırmalar olmasına rağmen; öğrencilerin yabancı dilde hissedilen başarı duyguları ve akademik başarının incelendiği ders sayısı oldukça az sayıdadır. Değinilen bilgiler ve özetlenen tezlerden hareketle başarıyla ilgili duyguların yabancı dil öğrenme ile ilişkileri incelendiğinde ülkemizde incelenmesi gereken bir alan olması açısından bu çalışma için var olan başarısızlıkların nedenlerinin araştırması bağlamında önemli bir konu olduğu söylenebilir.

1.2 Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenmek için kişinin kendinde ön yaşıntıları sonucu edindiği inançları neticesinde oluşan düşünce yapıları, öğrencide var olan sabit düşünce yapısı veya gelişimsel düşünce yapısı ile başarısızlıklar karşısında pes etmeyip öğrenme sürecini devam ettirmesi ve bu sebeple başarıya ulaşabilmesine olanak sağlamaktadır. Kişide oluşmuş olan, düşünce yapılarının başarıya ulaşmak için etken rol oynadığı için gerekirse değiştirilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu konu detaylı bir araştırma alanıdır. Duygular, öğrenme ile doğrudan ve dolaylı yoldan ilişkilenebilir olduğu için öğrenmeyi hem nicelik hem de nitelik bakımından anlamlı düzeyde etkiler.

Literatürde, lise öğrencilerinin yabancı dille ilgili düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve ders başarısı arasındaki ilişkinin çalışıldığı gerek yurt içi, gerekse yurt dışında hiçbir çalışmaya rastlanmamış olması; bu araştırmanın sonuçlarının literatüre kazandıracak bilgileri ışığında bu araştırmanın yapılması, en az yedi nedenden dolayı önemlidir.

Birincisi, düşünce yapıları ile yabancı dil öğrenme başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın ülkemizde olmaması, literatürdeki bu alandaki boşluğun araştırılması noktasında bu çalışmanın kaynak olması bakımından önemlidir. Öğrenci başarısızlığının saptanması noktasında, düşünce yapılarının temelinde var olan inançlar ile başarı ilişkisinin yabancı dil başarısı kavramında bilgi sahibi olmamıza imkân vermek noktasında ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Bu bağlamda bir araştırma örneği; Lou ve Noels (2017) tarafından yapılan dil düşünce yapılarının ölçülmesi ve başarısızlık karşısında hedef belirleme ve duygusal ve davranışsal tepkileri ile ilişkiler deseni çalışmalarında Kanada üniversitesinden 1653 öğrenciye ‘Dil Düşünce Yapısı Ölçeği’ uygulamışlardır. Katılımcılar farklı etnolingüistik geçmişten gelmektedirler. Düşünce yapıları; genel dil zekası inancı (belirli bir dil zekasına sahiptir ve onu gerçekten pek fazla değiştiremezsin) ikinci dil yeteneği inancı (eğer gerçekten üzerinde çalışırsan yabancı dil kullanmada ne kadar iyi olduğun gelişir) ve dil öğrenmede yaş hassasiyeti inancıdır (bir kişinin ikinci dili iyi konuşabilmesi ne kadar erken yaşta o dili öğrendiğine bağlıdır). Bu maddeler düşünce yapılarını diğer alanlardan genel zeka (Dweck, 1999), matematik yeteneği (Cury, 2006) atletik yetenek düşünce yapılarından (Biddle, 2003) ve ayrıca Ryan ve Mercer’in (2012) çalışmasındaki tanımlardan esinlenerek bu maddeler uyarlanmıştır. Çalışmadaki ‘Hiyerarşik

Doğrulamalı Faktör Analizi' 6 ayrı faktör olarak birbirinden farklı; (gelişimsel ve sabit) iki geniş korelasyonlu inanç terimi kapsamında geçerli olduğunu destekler. Araştırmadan varsayımla tutarlı olarak şu sonuç çıkmaktadır; dil kursuna kaydolan öğrenciler, dil kursuna kaydolmayanlara oranla daha fazla gelişimsel düşünce yapısına sahiptir. İlerleyen süreçte gelecekte dil kursuna katılma niyetinde olanların çok daha fazla güçlü şekilde gelişimsel düşünce yapısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu nedenle, gelişimsel inançların, düşünce yapılarının akademik çalışmalara katılmasını motive etmektedir (Dweck, 1999).

Öğrencilerin dil başarılarını artırma konusunda, düşünce yapılarının incelendiği diğer bir araştırma, Lou ve Noels (2017) tarafından yapılan Kanada Üniversitesi ikinci dil öğrenme sınıfından 189 öğrenciden oluşan örneklem, psikoloji kursundan test oturumuna katılarak, grup test oturumunda internet üzerinden cevapladıkları sınavla seçilmiştir. Bu çalışma iki amaca yöneliktir; birincisi psikometrik özellikler geliştirilerek dil düşünce yapısı ölçeğiyle incelenmiştir. İkincisi, düşünce yapısı hedefleri, yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil inançlarının hedefleriyle ve tepkileriyle, çaba gerektiren zorlayıcı durumlarda duygularının nasıl ilişkili olduğunu anlama modelini çıkarmak için test edilerek incelenmiştir. 'Dil Düşünce Yapısı Ölçeği' katılımcıların inançlarını yansıtmış, katılımcıların aldıkları puanlar ile yazarak, yansıttıkları dil inançları ilişkilerini incelenmiştir. Analizler inanç alanından tamamen ayrı şekilde yürütülmüştür. Güçlü sabit inançlara sahip öğrenciler, dil yeteneklerini değiştirme çabalarının işe yarar olması konusunda olumsuz inanca sahip oldukları ve ikinci dil öğrenme çalışmalarına devam etmekte isteksiz oldukları ve ikinci dil öğreniminde daha yüksek başarısızlık korkusu yaşadıkları ilişkisel sonuçlarda gösterilmektedir.

Lou ve Kimberly (2019) öğrencilerin düşünce yapıları, psikoloji ve eğitim araştırmalarında yer alarak oldukça fazla dikkat çekmesine rağmen, yabancı dil edinimi araştırmacıları tarafından yalnızca yakın dönemde bu inançlar üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Düşünce yapıları üzerine ikinci dil edinimi araştırmalarını desteklemek için, mevcut bilgiyi özetlemek ve araştırma boşluklarını belirlemek için dil eğitimindeki var olan düşünce yapısı çalışmaları yeniden yorumlanmaya çalışılmıştır. Bilişsel değişkenlerin birlikte incelenmesi yabancı dil öğrenme sürecinde etkisi olan faktörlerin incelenmesine daha yüksek katkı sağlamaktadır.

İkincisi, öğrencilerin başarısızlığında etkin olan sabit düşünce yapısı olup olmadığının saptanması ve bu düşünce yapısının gelişimsel düşünce yapısı ile

değişiminin yapılması yönünde bir yaklaşımın gerekliliğinin tespit edilmesi, bu bağlamda kanıt niteliği taşıması açısından önemlidir. ‘Düşünce Yapıları’ birçok sebepten dolayı akıl sağlığı ile ilişkilidir. Öncelikle, iyi bilinen nitelikler, hedefler, öz kavramlar yordayan değişkenlerdir (Dweck ve Leggett, 1988). Örneğin, bireylerden daha yüksek düzeyde gelişimsel düşünce yapısına sahip olanlar, öğrenme sürecinde başarısızlıklarını çaba eksikliğine atfederek, ustalık geliştirmeye doğru bakış açısıyla görevlere yaklaşma eğiliminde olurlar. Aksine bireylerden sabit düşünce yapısına sahip olanlar başarısızlıklarını yetenek eksikliği olarak düşünme eğiliminde yeteneklerini yerleşik ve değişmez olarak görme eğilimindedirler (Schroder vd., 2019).

Schroder vd. (2019) tarafından Midwestern Üniversitesinde, tarama yöntemi ile 293 katılımcı seçilerek yapılan, boylamsal bir araştırma neticesinde; kişinin sabit düşünce yapısı kaygı ve birçok ön değişkenin kontrol edilmesinde yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Bulgular, öğrencilerdeki kaygı duygusuna müdahale için sabit düşünce yapılarının belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır

Lou ve Noels (2016) dil düşünce yapılarını değiştirme araştırmasında, yabancı dil sınıfı içinde ve dışında başarısızlığa tepkileri hedeflere etkilerinin incelendiği çalışmalarında 16 ile 34 yaş arasında değişen 150 Kanada Üniversitesi öğrencisine dil düşünce yapılarını ilgilendiren makaleler okutma, çaba inançları ölçeği (Blackwell, 2007), ikici dil yeterliği “Can Do” test (Bacman ve Clark, 1987), Hedef yönelimleri ölçeği (Elliot ve Church, 1997), Performans Başarısızlığı değerlendirme ölçeği (Conroy vd., 2002), katılımcıların dil öğrenme çalışmalarına devam etme niyetlerinin ölçüldüğü üçü pozitif, ikisi negatif, beş maddeli ölçek (Noels vd., 2000), başarısızlık tepkileri ölçeği ve dil düşünce yapıları ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda dil öğreniminde başarılı olmak için; dil yeteneğinin (zekasının) ve dil motivasyonunun iki çok önemli bağımsız belirleyici unsuru olduğu belirlenmiştir (Gardner, 2010).

Gelişimsel düşünce yapısına sahip olmak geniş çapta öğrenci çeşitliliği için akademik başarı ve matematik performansı açısından yararlı olduğu kanıtlanmıştır. Degol vd. (2018) gelişimsel düşünce yapısına sahip olduğu belirlenen kız lise öğrencilerinin diğer erkek öğrencilerden daha yüksek matematik başarısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, Şili de düşük gelir düzeyinin akademik başarıdaki etkilerinin gelişimsel düşünce yapısına sahip olmaları ile ilişkili olduğu bir çalışma yapılmıştır (Claro vd., 2016).

Araştırmalar göstermiştir ki; müdahale ile gelişimsel düşünce yapısı öğrencilerin genel zeka ile olumsuz sonuç alma inançlarını değiştirmede etkilidir (Aronson ve Good, 2002; Blackwell, 2007). Yapılan bir araştırmada zekanın, değiştirilebilen bir yapıda olduğu gösterilmeye çalışılan ortaokul öğrencilerinin ‘kalıplaşmış düşüncelere (stereotype)’ yönelik sabit düşünce yapısına sahip öğrencilere nazaran, daha az etkisinde kalmakta olduğu saptanmıştır (Steele, 1997). Bu durumda, öğrencilerin daha yüksek akademik keyif aldıkları ve öğrenmeye katılımları olduğu tespit edilmiştir (Aronson vd., 2002).

Üçüncüsü, dil öğrenme öğretimi alanında bir öğretmenin problem çözme becerilerini geliştirmek için düşünce yapıları konusunda öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tespit edebilir ve ona yönelik çözümler üretebilir yeterlikte olması beklenir. Bu sebeple öğrencilerin sahip olduğu düşünce yapılarının saptanması ve öğretim sürecinin onların başarısızlık karşısında pes etmeden devam edebilme inancının geliştirilerek, onların gelişimsel düşünce yapısına sahip olmalarına yönlendirecek cümlelerle ders işlenişinin sağlanması açısından bu çalışma önem teşkil etmektedir.

Literatürü incelediğimizde, dört öğretmen ile gerçekleştirilen, matematik öğretiminde düşünce yapılarının incelendiği nitel bir çalışmada, bulgulardan hareketle gelişimsel düşünce yapısının öğretim sürecindeki matematik yeteneğini, okul yapılarını, süreçle ilgili politikayı, eğitim stratejilerini ve standart değerlendirmeleri etkilediği saptanmıştır (Sun, 2018).

Dördüncüsü, hem başarı duyguları ve akademik yabancı dil başarısının saptanması; hem de düşünce yapıları, başarı duyguları ve yabancı dil akademik başarıları ilişkilerinin keşfedilmesi bakımından tüm literatürdeki yapılan ilk çalışma olması bakımından önemlidir. İnsan doğasında var olan duygular, tüm öğrenme ortamlarında yer almaktadır. Bunlardan başarı duygusu, başarıyla ilişkili etkinlikler ve başarının getirdiği sonuçlar ile bağlantılı bir duygu olarak tanımlanabilir. Başarı duyguları, öğrencinin motivasyonunda, öğrenme süreçlerinde ve performanslarında olduğu gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Pekrun, 2006). Ayrıca, Shih ve Gamon (2001) başarı ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, motivasyonun başarıyı açıklayan en önemli faktör olduklarını bulmuştur. Duygular sadece bilişsel süreçler ile ilişkili ve etkili değildir; ayrıca motivasyonla ilgili süreçlerde güçlü bir etkisi

vardır (Pintrich, 2002). Neticede, duygular için öğrenme ve öğretme süreçlerinin önemli bir parçası olduğu söylenebilir.

Duygular, harekete geçmeyi artıran fonksiyona sahip yapılardır; bireyi ortamdaki hem zorluklara karşı korur hem de fırsatlara karşılık vermesini sağlar. Duygular kendimizi daha iyi anlamamıza ve çekirdek inançlarımızın ve değerlerimizin ne olduğunu bulmamıza ve bizim için gerçekten önemli olan konular için enerji harcamamız gerektiği konusunda motive eder (Cappellen, 2019).

Öğrenciler, yabancı dil başarısının açıklanmasında başarı duygularının incelenmesi önemli veriler sağlayabilir. Genişlet ve İnşa Et Teorisi (Fredrickson, 2005) kapsamında kişinin davranışsal dürtülerini daraltan olumsuz duyguların aksine olumlu duygular, yaşamı koruyan özel davranışlar için düşünce ve davranış kalıplarını genişlettiği açıklanmıştır (Fredrickson ve Branigan, 2005). Olumlu duygular, olumlu ruh halleri, olumlu kanılar öznel keyif hissiyatının ötesinde, çeşitli yararlar sağlamaktadırlar. Öncelikle, bu iyi duygular kişilerin düşünce yapılarını değiştirmektedir. Deneyler sonucu; uyarılmış pozitif etkinin, dikkatin kapsamını genişlettiği bulunmuştur (Fredrickson ve Branigan, 2005; Rowe vd., 2005). Bu durum, davranışsal listeyi genişletir (Fredrickson ve Branigan, 2005), sezgileri güçlendirir (Bolte vd., 2003) ve yeteneği artırır (Isen vd., 1987). Düşünce yapıları, durumlara göre değişebilir. Bütün bireyler sabit ve gelişimsel düşünce yapılarının bir karışımı yapıya sahiptirler ve özel durumlarda sabit düşünce yapısı tetiklenir ve buna yönelik davranışlar geliştirir (Dweck, 2015).

Yabancı dil öğrenim sürecinde, etkilerinin araştırıldığı daha yakın dönemde karşımıza çıkan, başarı duyguları değişkeni bağlamındaki eğitim araştırmalarında başarı duyguları üzerine yapılan araştırmaların çerçevesini oluşturan teori ‘Başarı Duyguları Kontrol Değer Teorisi’ dir.

Akademik başarıya erişen bir öğrenci kendisiyle gurur duyar ve bu duygularıyla öğrenme durumu arasında ilişki kurar ve başarısını devam ettirme beklentisi içine girebilir (Pekrun, 2006). Bu da öğrenmeye olan inancının gelişmesinde ve öğrenmenin gerçekleşebilmesinde önemli rolü olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bu çalışmanın yapılması hem bilişsel (Düşünce Yapıları) hem de duyuşsal (Başarı Duyguları) alanının yabancı dil öğrenme alanı ile ilişkisinin keşfedilmesi açısından öneme sahip olduğu söylenebilir.

Beşincisi, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, yabancı dil derslerinde öğrencilerin sahip olduğu düşünce yapılarını ve başarı duygularını

açıklayarak, bu doğrultuda hazırlanacak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde, ortamında ve kullanılan yöntemlerinde yapılacak değişiklikler ile ortamın daha olumlu duygulara hakim ve daha gelişimsel düşünce yapılarına yatkın öğrenciler yetiştirebilmeleri yönünde, önemli bir kaynak rolü olarak yarar sağlayacağı düşünülebilir. Yeni bir dil öğrenmeyi; bir mücadele olarak düşünmek, karşılaşılan başarısızlıkların öğrenme deneyiminin sıklıkla bir parçası olmasındandır (Horwitz, 2001). Ne kadar olumsuz duygularla ve başarısızlıkla karşılaşılrsa da, yabancı dil bilmek günümüz koşullarında bir zorunluluktur. PISA (2018) sonuçları göstermiştir ki; her üç çocuktan biri zekanın değiştirilemez bir yapı olduğu görüşündedir. Gelişimsel düşünce yapılarına sahip öğrencilerin, kişisel sorulara verdikleri cevaplar neticesinde, onların daha motive, öz-yeterliği daha yüksek ve hedeflerine ulaşma konusunda azimli ve okulla ilişkisinin önemli olduğunu düşünmekte ve üniversiteyi tamamlama düşüncesi içinde olduğu belirlenmiştir (PISA, 2018). Yeni düzenleme ile PISA’ da ölçülmesi amaçlanmış gelişimsel düşünce yapılarını öğretim sürecinde geliştirmek için programın yapılandırılmasında bilimsel bir inceleme ve değerlendirme ile kazanımlara eklenecek değişikliklere yol göstermesi bakımından bu çalışma kaynak oluşturacaktır.

Yabancı dil öğretmenleri açısından, sınıf ortamı dil gelişimi açısından uygun şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin beyinsel fonksiyonları, ana dil kullanmalarına yönlendirmesi ikinci dil öğreniminin önünde bir engel oluşturmaktadır. Sabit düşünce yapısına sahip öğrenciler hata yapmaktan korkarlar ve dil öğrenimini bırakabilmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin kendi gücüne inanabilmelerini, öğrenmelerini sağlaması gereklidir. Sınıf ortamının, gelişimsel düşünce yapısına sahip olabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi başarı duygusunu olumlu etkileyecek niteliktedir. Dweck (2006) öğrencilerin kendi potansiyellerinden emin olmaları için anahtar rol oynayan faktör olarak zekalarının gelişmesi için, onlara geliştirilebilir düşünce yapısına odaklanan bir sınıf kültürü yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde öğrencilerin akademik performansları doğrudan düşünce yapılarından etkilenmektedir (Burns ve Isabell, 2007).

Altıncısı, bu çalışmanın örneklemini lise öğrencilerinin oluşturması; öğrenmeleri üzerinde düşünce yapılarının kalıplaştığı ve sonraki öğrenmelerinde bu düşünce kalıplarının etkili olduğu bir dönem olma ve dolayısıyla seçilmesi uygun

olup önem arz eden ergenlik sürecindeki bir evredir. Ülkemizde düşünce yapıları üzerine yapılan çalışmalarda düşünce yapıları yalnızca üniversite hazırlık öğrencileri ve öğretmenler açısından ele alınmıştır. Lise öğrencileri düzeyinde bir araştırma olmaması literatürde bir boşluk olduğunu göstermektedir. Lise öğrencileri açısından geliştirmiş olduğu düşünce yapıları öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını olumlu veya olumsuz yönden etkilemektedir. Ryan ve Mercer' in (2012) çalışmasındaki bulgular göstermiştir ki; dil kursuna kaydolan öğrenciler, dil kursuna kaydolmayanlara oranla daha fazla geliştirilebilir düşünce yapısına sahiptir. İlerleyen süreçte, gelecekte dil kursuna katılma niyetinde olanların çok daha fazla ve güçlü şekilde geliştirilebilir düşünce yapısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu nedenle gelişimsel inançların, düşünce yapılarının akademik çalışmalara katılmasını motive edilmelidir (Dweck, 1999). Bu bulgular ışığında, lise öğrencilerinin düşünce yapılarının geliştirilebilir düşünce yapılarına yönlendirilmeleri, onların dil öğrenimine devam etmelerini, başarısızlıklar karşısında öğrenmeyi bırakmamalarını ve risk alabilmelerini sağlamaktadır.

Yedincisi, çalışmanın deseni olan 'Açımlayıcı İlişkisel Desen' ile değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenerek, bu ilişkilerin istatistiksel veriler kullanılarak ölçülmesi yönünden ve bu ilişkilerde, duyguların aracı rolleri oynayıp oynamaması diğer değişkendeki yansımalarının gözlenmesi gibi kapsamlı bir açıklama sunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların lise düzeyinde ergenlik sürecindeki öğrencilerin düşünce kalıplarının öğrenmeleri üzerinde ne denli etkili olduğunun değişkenler arası ilişkilerin kapsamlı şekilde açıklanabilirliği açısından önemli olduğu söylenebilir. Araştırma, lise öğrencilerinin dil düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi olduğu için bu araştırmada değişkenlerin bağımsız değişkenler aracılığıyla, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yönelik ilişkisel tarama desen en uygun desen olduğu düşünülebilir. Yapılacak araştırmanın tüm önemini ifade eden açıklamalara ilave olarak, elde edilecek bulgular daha sonra yapılması amaçlanan araştırmalar için de önemli bir temel oluşturma potansiyeli olduğu için bu araştırmanın önemli bir kaynak olduğu söylenebilir.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin dil düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin keşfedilmesidir.

1.4 Alt Problemler

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları ve İngilizce dersine yönelik başarı duyguları, İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkilerde anlamlı aracı rolleri oynamakta mıdır?

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; Türkiye’de orta ölçekli bir ilin Anadolu Liseleri, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin 2020-2021 yılında Düşünce Yapıları ve Başarıya Yönelik Duygular Ölçeklerine verdikleri cevaplar ve plot çalışması yapıldıktan sonra öğrencilere sunulan her sınıf seviyesindeki başarı testi ve ölçeklerin faktör yapıları ile sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrenciler araştırma sorularına içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Öğrencilerin tarafsız olduğu varsayılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde düşünce yapıları, yabancı dile yönelik düşünce yapıları ve başarıya yönelik duygular ile bu konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatürden hareketle bu çalışmanın alana yapabileceği katkılar sonuç bölümünde ele alınmıştır.

2.1 Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde; Gizil Zeka Teorisi, Sabit Teori, Gelişimsel Teori düşünce yapılarının temelini oluşturan teoriler olarak birinci başlık altında açıklanmaktadır. Düşünce yapıları, sabit düşünce yapısı ve gelişimsel düşünce yapısı ikinci başlık altında; hedef yönelimleri üçüncü başlık altında; başarı duyguları ise dördüncü başlık altında açıklanarak konunun kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1 Gizil Zeka Teorisi

Bireylerin doğaya veya durumlara ilişkin, insanın sahip olduğu çeşitli görüş ve tavırları ile ilgili temel, çekirdek inançlar olarak tanımlanırlar. Yapılan araştırmalar sonucunda sabit zeka teorilerinin, öğrenme ve motivasyonla, yetenek, nitelik, hedef, strateji ve benlik kavramı ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada araştırılmak istenen düşünce yapılarının temelinde var olan bir teori olan sabit zeka teorisidir.

Gizil Zeka Teorisi'nin kökeni, Kelly' nin (1995) bireysel yapıların üzerinde yapmış olduğu çalışmalara uzanır. Bu yapılar bireylerin günlük hayatta kullandıkları inançlar ve onların kendini, diğerlerini ve kavramları nasıl etkilediği bu teorinin etkisinin rolünü gösterdiği düşünülebilir. Eğitim psikolojisi ile öğrenmenin geniş kapsamlı teorinin bir parçası olarak anlaşılan gizil zeka teorisinin nasıl olduğunun keşfi Amerikalı psikolog Carol Dweck'in yaptığı çalışmalara dayanmaktadır (Blackwell vd., 2007).

Gizil teoriler bilimsel psikolojilerde genellikle insanların ifade edemediği bilinçdışı tutumları ve inançları anlatır (Nosek ve Bangi, 2002). Dweck (1995) psikoloji literatüründe bu teorilere 'implicit theories-gizil teoriler' olarak adlandırmıştır. Dweck (1999) gizil teorilerin 'varlık teorisi-entity theory' ve 'artırımlı teori-incremental theory' olarak iki prensibini tanımlamıştır. Artırımlı teori, gelişimsel teori olarak; varlık teorisi sabit düşünce yapısı teorisi olarak bu tezde ifade edilmiştir. Varlık teorisine göre zeka, bireyde sabit, değişmez

niteliktedir; bunun aksine artırımı-gelişimsel teoriye göre ise bireyde zeka kapasitesi geliştirilebilir. Dweck (2006) 'mindset' (düşünce yapısı) terimini kullanır. Sabit düşünce yapısı veya yeteneğin sabit doğası olduğu düşüncesi sabit zeka teorisi ile desteklenmekte iken; gelişimsel teori ile gelişimsel düşünce yapısı desteklenmektedir. Dweck (2006) düşünce yapılarını insanların kafasında gerçekleşen oluşumun yorumsal çerçevesi olarak açıklamaktadır. İki farklı tür düşünce yapısı tutarsızlık gösterebilmektedir ve aradaki uçurumun bağdaştırılamayacağı konusunda bir eğilim vardır (Dweck vd., 1995). Ancak iki ayrı gruba ayrılma konusunda uzlaşma sağlanmış; Murphy ve Dweck (2010) kişilerin zeka ile ilgili sabit ve gelişimsel görüşleri mantıklı, uygun bularak Murphy ve Dweck (2010) insanların zeka ile ilgili hem sabit hem de gelişimsel teoriyi birlikte destekleyebildiklerini ancak bir görüşe daha fazla eğilimli oldukları fikrini sunmuşlardır.

Gizil teorilerin, alanı olan zeka; kişilik ve ahlaka dayalı olarak çalışılmaktadır (Dweck ve Legget, 1988). Diğer psikolojik değişkenlerle ilişkisine göre düşünce yapıları çerçevesinin önemli bir özelliği birçok psikolojik değişkenle bağlantılı olduğu ve Dweck'in motivasyonla ilgili başarı modelini (Dweck, 1999) düşünce yapıları ile öz-yeterlik ve motivasyon desenleri arasındaki bağlantıları açıklamaktadır. Sonuç olarak, öğrenme odaklı hedeflerin uyarlanmasıyla öğrenme fırsatları ve zorluklarla mücadele göstermektedir ki; bu gibi durumlar öğrencilerin motive olmalarını sağlar. Ayrıca öğrenciler, daha pozitif duygular deneyimledikleri görülmekte ve zayıf performansları için kabiliyetlerini gelecekte karşılaştıkları durumlara uyarlamaktadırlar. Gelecek için daha yüksek beklenti ve motivasyonlarını artırmaktadırlar. Sayısız çalışmalar göstermiştir ki; sabit zeka teorileri ve motivasyon değerleri arasındaki bağlantı deneysel olarak kanıtlanmıştır (Dupreyat ve Marie, 2005).

Öğrenci davranışlarını açıklayan bir diğer unsur ise öğrencilerin hedef yönelimleridir. Öğrencilerin öğrenme ortamında bilgi, beceri, sorumluluklara karşı tutum ve davranışlarını belirleyen iki genel amaç bulunmaktadır. Bunlar öğrenme amacı ve başarıma amacıdır. Öğrenme amacındaki öğrencilerin temel hedefi akademik anlamda bilgiyi almak, yeteneklerini ve anlayışını geliştirmektir. Öğrenme amacını benimseyen öğrencilerin özgüvenleri yüksektir ve çalışmaktan yılmazlar, görev ve sorumluluklardan kaçmazlar (Miller vd., 1993). Başarı amaçlı öğrencilerin hedefi ise okul ortamında yüksek not alabilmektir. Öğrenciler, iyi not

aldıktan sonra akademik bilgi ve anlayış kazanıp kazanmamaları onlar için çok fazla önem arz etmez, görev ve sorumluluklar onlar için kendilerini test etmek için bir amaçtır. Dolayısıyla zor ve karmaşık görevlerden başarısız olma korkusuyla kaçınırlar (Smiley ve Dweck, 1994).

Gizil teoriler çerçevesinde, öğrencilerin genel dil zekası olarak sabit veya gelişimsel zekaya sahip oldukları çalışmaya başlanmıştır (Noels ve Lou, 2015). Onlara göre; sabit dil düşünce yapısı, genel dil zekasının istikrarlı olduğunu gösterirken, gelişimsel düşünce yapısı ise biçimlendirilebilir olduğu inancını ifade etmektedir (Lou ve Noels, 2016). Chen ve Pajores'a (2010) göre sabit zeka teorileri, motivasyonla ilgili yapılarla ilişkilidir. İnsanların düşünce yapıları onları farklı türlerde hedeflere yönlendirir (Baird vd., 2009). Sabit düşünce yapısı güçlü şekilde performans hedefleri ile ilgilidir. Amacı kişinin yeteneğini kanıtlamasını amaçlayan; gelişimsel düşünce yapısı ise uzmanlaşma hedefleri amaç kişinin yeteneklerini geliştirmektir (Elliot ve Dweck, 1988).

2.1.2 Düşünce Yapıları

Düşünce yapıları, son otuz yıldaki motivasyon araştırmaları ve son zamanlarda eğitimde yenilikçi uygulamalar üzerinde geniş etkiye sahip etkili bir psikolojik kavramdır (Dweck, 2006). Gizil teoriler olarak da adlandırılan düşünce yapıları bir kişinin kişilik ve entelektüel yetenekler gibi özelliklerinin değişebilir (gelişimsel düşünce yapıları/ artırımli teori) ya da değişmez (sabit düşünce yapıları /varlık teorisi) olduğuna dair inançları temel almıştır. Yabancı dil öğreniminde doğal yetenek ve biyolojik kısıtlamalara (özellikle yaş) ilişkin yaygın inançlara rağmen, ikinci dil edinimi (SLA) araştırmacılarının düşünce yapılarının motivasyon süreçlerinde nasıl bir rol oynadıkları incelenmiştir (Lou ve Noels, 2016).

İkinci dil ediniminde düşünce yapılarına artan ilgi göz önüne alındığında, bu bölüm, özellikle yabancı dil (L2) gelişimi sırasında öğrencilerin motivasyonu nasıl sürdürdüklerini anlamada, dil düşünce yapılarını incelemenin değerini ele alan araştırma ve teorilere genel bir bakış sunmaktadır. Diğer alanlardaki düşünce yapıları ile olan ilişkisini ve farklılıkları gözden geçirerek, dil düşünce yapılarının teorik olarak kavramsallaştırılması, dil araştırmalarının dil öğrenme motivasyonunun altında yatan iki farklı anlam verme sistemine nasıl bağlandığına ilişkin, dil düşünce yapılarını dinamik ve bağlamsal bir motivasyon sisteminin parçası olarak ele almalıdır. İnsanların yeni dil öğrenme kapasitelerini kapsayan insan niteliği ile ilgili inançları, değişken mi yoksa sabit mi olduğu araştırmaları

psikolojik araştırmanın verimli bir alanıdır. Bu düşünce yapıları kişilik, zeka, ahlak ve diğer insan eğilimleri (Dweck, 2006), sınıf içinde ve uzun süreli öğrenme yaşantılarında, kişilerarası ilişkilerde, ve refah bağlamında hayatın çeşitli alanlarında ve durumlarında, motivasyonun ve davranışların şekillenmesi noktasında önemli rol oynar. Öğrencilerin dil öğrenmede dil yeteneğinin önemine olan inançları bakımından ayrıştıkları tespit edilmiştir (Lou ve Noels, 2019).

“Düşünce yapıları, insan nitelikleri ile ilgili (zeka, kişilik, dil yeteneği gibi içsel inançların) önceden belirlenmiş özelliklerinin değişmez ya da geliştirilebilen eğilimlerinin işlenmesiyle oluşmaktadır. Dil öğrenme düşünce yapıları üzerine araştırmaları cesaretlendirmek için var olan dil edinimi üzerine düşünce yapılarının incelendiği çalışmalara baktığımızda 5 soru ile karşılaşırız” (Lou ve Noels, 2019, s.551).

İnsanların dil öğrenme yeteneği ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Düşünce yapıları motivasyonla ilgili faktörlerle nasıl ilişkilidir?

Dil düşünce yapılarını içerikler nasıl etkilemektedir?

Gelişimsel düşünce yapıları nasıl daha fazla öğrenmeye adapte edilebilir?

Eğitimciler öğrencilerin gelişimsel düşünce yapılarını nasıl geliştirebilir?

Düşünce yapıları sistematik olarak çeşitli motivasyonla ilgili faktörlerle ilişkili olup, öğrencilerin duygusal tepkiler ve davranışlarda bulunmalarına tepkiler vermesine rehberlik ederler. Dil öğrenmelerini içeren insan nitelikleri ile ilgili bireylerin inançlarının sabit ya da değişken olup olmaması psikoloji biliminin geniş kapsamlı alanıdır. Psikoloji ve eğitim alanında yıllardır devam eden düşünce yapıları olarak adlandırılan kişilik, zeka, ahlak ve diğer insan unsurlarını kapsayan düşünce yapıları (Dweck, 2006) motivasyonun davranışların şekillenmesinde, uzun dönem öğrenme durumlarında, kişilerarası ilişkilerde, içsel süreçlerde grup etkileşimlerinde ve yapılarında şekillenmesinde önemli rol oynadığı kanıtlanmıştır (Lou vd., 2018).

Dilbilim eğitimcileri düşünce yapıları kavramı ile oldukça ilgilidir. Aynı şekilde, son araştırmalar dil öğreniminde dil düşünce yapılarının kavramsallaştırılması ve ölçülmesi sonucunda dil düşünce yapılarının öğrencilerin motivasyonla ilgili süreçlerle bağlantılı olduğu saptanmıştır (Mercer ve Ryan, 2012; Lou ve Noels, 2017). Dweck’ e (2006) göre düşünce yapıları eğer gelişmeye yönelik ise, insanların zorluklarına rağmen yaptıkları işi sevmelerini sağlamaktadır. Hatta gelişimsel düşünce yapısına sahip kişiler, sevdikleri işi daha iyi yapabilme

motivasyonu ile hareket ederler. Arařtırmalar göstermiřtir ki; sabit dūřünce yapısına sahip kiřiler yükselmeyi hedeflerken, bařarmayı gerçekleřtirenler geliřimsel dūřünce yapısına sahip olanlardır.

Hem sabit hem de gelişimsel dūřünce yapıları içeriği en az üç yaygın kavramdan oluşur: Genel Dil Zekası İnançları, Yabancı Dil İnançları ve Yař Hassasiyeti İnançları. Bu kavramlar, ikinci dil edinimi kavramlarıyla ilişkilidir. Genel Dil Zekası İnançları çok bileşenli zeka teorilerinin merkezinde yer alan sözöl/dilsel zeka kavramıyla ilgilidir (Gardner, 2011).

Yaş Hassasiyeti İnançları dil öğrenmede kritik dönem hipotezi ile paraleldir. İkinci dil edinimi belli yaşlara kadar olabildiğini nörobiyolojik değişimler nedeniyle öğrenmenin azaldığı görüşünü savunurlar (DeKeyser, 2000).

Bu iddia yetişkinlerin yeni bir dilde ana dile benzer bir yeterliliği küçük çocuklar kadar hızlı ya da tamamen edinemeyeceğine dair yaygın bir inanış ile paraleldir. Ayrıca farklı bir görüş ise, yaş için biyolojik öğrenme yeterliliğini kısıtlamadığı iddia edilmektedir (Abello-Contesse, 2009).

2.1.3 Yabancı Dil Dūřünce Yapıları

Onlarca yıldır insanların dil konusunda yeteneklerinin var olup ya da olmadığı; yabancı dil öğrenme yeteneğinin çoğunlukla doğuştan gelen ve değiştirilemez olduğu, yetişkinlerin çocuklar gibi yeni bir dil öğrenme kapasitesine sahip olmadığı gibi soruların doğru cevaplarına ulaşabilmek için bilim insanları bu soruları farklı kuramlarla ele almaya ve farklı sonuçlara varmaya çalışmıştır. Bilim insanları gibi, sıradan insanların da insan psikolojisinin nasıl işlediğini açıklayan kendi teorileri vardır ve genellikle bazı insanların ikinci/yabancı dil öğrenirken onları diğerlerinden daha iyi yapan belirli bir psikolojik kapasiteye sahip olduklarını varsayarlar. Bu gizil teorilerin karşılaştırılması, insanların dil öğrenmeyi nasıl düşündüklerini ve anlamlandırdıklarını incelemek için yararlı bir yol sunmaktadır. Yabancı Dil İnançları, Yabancı dil öğrenme yeteneğinin anadil öğrenme yeteneğinden farklı olarak sabit olup olmadığı genetik bir temeli olup olmadığı veya eğitim ya da çaba ile değişip değişmediği konusunda bilimsel tartişmalara paralellik gösterir (Wen, 2011).

Dūřünce Yapıları, son 30 yılda motivasyon üzerine yapılan araştırmaların üzerinde etkisi olan psikolojik bir kavramdır (Dweck, 1999). Dūřünce yapıları gizil teoriler olarak bir kişinin karakteri entelektüel yetenekleri anlamlı bir şekilde adlandırılır. Bu inançlar aktivitelere karşı kişinin davranışları düşünceleri ve

tavırlarıdır. Ayrıca ikinci bir dil öğrenme sürecinde bu inançların etkisinin nasıl bir rol oynadığı araştırılmaya başlanmıştır (Lou ve Noels, 2016).

Düşünce yapıları terimleri, gizil teoriler, inançlar, artırılmış teoriler terimlerinin literatürde birbirinin yerine kullanıldığını belirtmek önemlidir. Bununla birlikte, “gizil” kavramı kafa karışıklığı yaratabilir, çünkü bilişsel psikolojide, örtük genellikle insanların ifade edemediği bilinçdışı tutum ve inançları ifade eder. Düşünce yapıları üzerine yapılan araştırmalar bu fikre ters düşmektedir, çünkü çoğu insan inançlarını bilir ve bildirebilir ancak; nadiren onları açıklamak için bir nedenleri olabilir ve kavramları açıklarken bu teorileri kullandıklarını fark edebilirler. Düşünce yapıları çoğu insanın erişebileceği öğrenilmiş bilgi sistemleri yansıması olduğu ileri sürülmektedir (Poon ve Koehler, 2006). Bu nedenle, akademik literatürde gizil teoriler sıklıkla kullanılsa da, bu karışıklığı önlemek için “düşünce yapıları” terimi kullanılmaktadır.

İnsanlar, gizil teorilerini nadiren açık ve sistematik olarak test etseler de, karmaşık bilgileri basitleştirmek ve deneyimlerini anlamak için günlük yaşamlarında kullanırlar (Molden ve Dweck, 2006; Ross ve Nisbett, 2011). Örneğin, dil zekasının ve yabancı dil yeteneğinin genetik temelli olduğu teorisini kullanmak, insanların yeterlilik düzeylerindeki bireysel farklılıkları açıklamasına ve farklı öğrenme durumlarını anlamasına yardımcı olan bilişsel bir çerçeve oluşturabilir. Onlara rehberlik etmesi için böyle bir teoriyle, insanlar geçmiş başarısızlıklarını ve mevcut mücadelelerini uygun bir şekilde yetenek eksikliklerine bağlayabilirler ve böylece gelecekteki zorlukların yönetilemez olduğunu veya sadece şans ve olağanüstü koşullar ile elde edilebilir olduğunu düşünebilirler.

Yeni bir dil edinme yeteneğinin yaşa göre biyolojik olarak belirlendiği inancını benimseyenler ve bu inancı kendilerinin ve başkalarının, yetişkinlerle ilgili neden yeni dil öğrenmede zorluk çektiğini anlamak ve açıklamak için kullanabilirler. Gizil teoriler, insanların günlük deneyimlerini anlamlı bir inanç sistemine dönüştürmelerine, revize etmelerine ve hatta değiştirmelerine yardımcı olan bilgi işleme paradigmalarıdır. Bu teoriler üzerine çalışmalar yapan Dweck (2006), sabit ve gelişimsel düşünce yapılarının motivasyon için temel olduğunu öne sürmüştür, çünkü insanları öğrenme ve eğitim ve kişilerarası ilişkiler de dahil olmak üzere farklı alanlarda nasıl düşünecekleri, hissedecekleri ve hareket edecekleri konusunda bu yapılar tarafından yönlendirilebilirler (Lou ve Li, 2017).

Eğitim ortamlarında, gelişimsel düşünce yapısına sahip olan öğrenciler (yani, zihinsel yeteneklerinin geliştirilebileceğine dair inançlar), zekanın değiştirilebilir faktörlere atfedilebileceğine inandıkları için sıkı çalışma yoluyla yetkinlik geliştirmeye motive edilirler. Buna göre, becerilerini geliştirmelerini ve yeni bilgi edinmelerini sağlayan zorlu deneyimler ararlar. Tersine, sabit düşünce yapılarına sahip olan öğrenciler (yani zekanın değişmez olduğuna dair inançlar), entelektüel yeteneklerin sabit kişisel faktörlere atfedilebileceğine inandıkları için yeterliliği doğrulamak için motive edilirler. Sonuç olarak, zorlayıcı durumlardan kaçınma eğilimi geliştirirler, çünkü potansiyel başarısızlıklar doğuştan gelen yeteneklerini geçersiz kılabilir (Hong vd., 1999). Ayrıca birçok çalışma, gelişimsel düşünce yapılarına sahip olanların, sabit düşünce yapılı öğrencilere karşı daha motive olmuş ve başarılı olduğunu bulmuştur (Burnette vd., 2013).

Düşünce Yapıları dil öğrenme motivasyonuna nasıl katkıda bulunduğunu göstermek için Düşünce Yapıları Anlam Sistemi (LMMS) kavramsallaştırmaktadır. Bu çerçeve dil motivasyonunda önemli olduğu beklerken farklı dil inançları arasında düşünce yapıları merkezi rolünü vurgulamaktadır (Dörnyei ve Ryan, 2015). Sabit ve gelişimsel düşünce yapıları aynı zamanda insanları kontrol edilemeyen niteliklere göre, kontrol edilemez özelliklerin üstünde ve ötesinde farklı şekillerde yorumlamalarına yol açar. Performans tatmin edici olmadığında, gelişimsel düşünce yapıları olan öğrencilerin aksiliklerini olumlu bir şekilde yeniden değerlendirme, hatalarını yansıtma ve iyileştirme yolları aramaları daha olasıdır. Dil düşünce yapıları, insanların ikinci dil edinimi deneyimlerini anlamasına yardımcı olan anlam oluşturma için bir köşe taşı olduğunu iddia edilmektedir. Özellikle, dil düşünce yapıları gelişmeye yönelik ve sabit odaklı anlam alt sistemlerini içerir. Her alt sistem, insanların düşünme, hissetme ve hareket etme biçimlerini etkileyen bir dizi temel motivasyon süreciyle birlikte sistematik farklılıklar üreten bilişsel ve duyuşsal faktörleri içerir (Molden ve Dweck, 2006). Sabit düşünce yapılarını destekleyen öğrenciler performanslarını gelişimsel düşünce yapılarını destekleyenlerden farklı rasyonel şekillerde açıklarlar. Sabit düşünce yapısı teorisi inançları olanlar, başarı ve zorlukları kişinin yeteneğine veya eksikliğine atfetme eğilimindedir. Başarı, doğal yeteneklerini doğrular ve başarısızlıklar, öğrenmedeki yetersizliklerini gösterir. Bu kontrol edilemeyen ilişkilendirme eğilimi, öğrencilerin özerklik ve içsel motivasyon duygusunu baltalamaktadır. Aksine, gelişimsel inançları olan öğrenciler performansları kendi

abalarına bağlar, başarı çabalarının ödendiğini ve daha fazla çaba gösterilmesi gerektiğini gösterir. Bu kontrol edilebilir ilişkilendirme eğilimi, gelecekteki öğrenme görevleri için motivasyonu sürdürmede önemlidir (Weiner, 2014).

Hem sabit hem de gelişimsel dil düşünce yapılarını içeriği en az üç yaygın temadan oluşur; genel dil-zekası inançları, ikinci dil edinimi inançları ve yaş hassasiyeti inançlarıdır. Bu üç tema, ikinci dil edinimindeki kamu tartışmalarında oldukça yaygındır. İlk olarak, genel dil zekası inançları, çok bileşenli zeka teorilerinin merkezi olan dilsel zeka kavramını ilgilendirir (Gardner, 2011). Bazı araştırmacılar, ikinci dil öğrenimi de dahil olmak üzere dil ile ilgili görevlerde yeteneği belirleyen sabit bir dilsel zeka olduğunu savunmaktadırlar. Bazıları başarılı bir yazar veya çevirmen olma yeteneğinin ya sizde var olan ya da yok olan bir yeteneğe ve dolayısıyla genetiğe bağlı olduğunu savunmaktadır. İkincisi, yabancı dil yeteneği inançları, ikinci bir dil öğrenme yeteneğinin (ana dil / genel dil yeteneğinden farklı) sabit olup olmadığını, genetik bir temele sahip olup olmadığını veya eğitim ve çaba ile değiştirilebilir olup olmadığını paralel olarak bilimsel olarak tartışmaktadır (Wen, 2011). Son olarak, yaş hassasiyeti inançları; eleştirel ve duyarlı dönem hipotezi etrafındaki tartışmalara karşılık gelmektedir. Bazı bilim insanları, ikinci dil edinimi kapasitesinin daha genç bir yaşa kadar edinilebilir olduğunu ve daha sonra nörobiyolojik değişiklikler nedeniyle daha sonra düştüğünü şiddetle savunmaktadır (DeKeyser, 2000). Bu iddia, yetişkinlerin yeni bir dilde veya küçük çocukların da olabildiğince çabuk ve tamamen doğal olarak yeterli olamayacağı görüşündedir. Bununla birlikte, diğerleri yaşın biyolojik olarak öğrenme yeteneğini kısıtlamadığını iddia etmektedir (Abello-Contesse, 2009). Ayrıca, yaş farklılıklarının temel olarak yetişkinlerin sosyal kısıtlamalar ve kalıplar nedeniyle zaman ve motivasyon eksikliğini yansıttığını iddia edebilirler (Marinova vd., 2000).

“Sabit düşünce yapısı, dil kaygısı, başarısızlık korkusu ve diğer kişiler tarafından reddedilme endişeleri gibi uyumsuz duygusal eğilimlerle bağlantılıdır” (Lou ve Noels, 2019, s.554). Esneklik perspektifleri doğrultusunda, gelişimsel düşünce yapısına sahip olan öğrenciler ile ilgili daha az dil kaygısı rapor edilmiştir (Lou ve Noels, 2018). Muhtemelen başarısızlık halinde, durumları olumlu görerek duygularını yeniden değerlendirme ve düzenleme eğilimindedirler (Lou ve Noels, 2018). Düşünce yapıları, bireylerin ya bir gelişimsel düşünce yapıları ya da sabit bir düşünce yapısına sahip olacağı şekilde, ikili bir çerçeve kullanılarak

tanımlanmıştır. Ancak, bu çerçevenin farkında olmayan eğitimciler, bu yapıyı benimseyebilir ve hatta öğrencileri sabit düşünce yapılı bir öğrenci ya da gelişimsel düşünce yapılı bir öğrenci olarak farklılaştırabilirler. Düşünce yapılarının bu ikili birleşimi araştırmalarda oldukça az destek almıştır. Örneğin, bir görüşme çalışması, dil öğrenenlerinin çeşitli derecelerde sabit ve gelişimsel dil düşünce yapısına hakkında net bir görüş ifade edebildiklerini ve birçok öğrencinin her iki düşünce yapısına da sahip olabileceğini bildirmiştir (Mercer ve Ryan, 2010). Bu bulgu, sabit ve gelişimsel dil düşünce yapılarının dil öğrencileri arasında yaygın olarak desteklendiğini ve sabit-gelişimsel dil düşünce yapısına karşı ikileminin, öğrencilerin gerçekte düşündüklerini yansıtmadığını göstermektedir (Mercer vd., 2012). Yöntemsel bir bakış açısından, dil düşünce yapılarını iki kategoriye ayırmak ölçüm ve araştırma tasarımlarını basitleştirebilir, ancak aynı zamanda ölçüm güvenilirliğini ve geçerliliğini azaltabilir, bireysel varyasyonları en aza indirebilir ve önyargı etkisi boyutlarını ve istatistiksel önemi azaltabilir (MacCallum vd., 2002).

Dil düşünce yapılarının dil öğrenme motivasyonuna nasıl katkıda bulunduğunu göstermek için “dil düşünce yapıları anlam sistemi” kavramsallaştırılmıştır. Bu çerçeve, dil motivasyonunda önemli olduğu belirlenen farklı dil inançları arasında dil düşünce yapılarının merkezi rolünü vurgulamaktadır (Horwitz, 2007; Henry, 2014; Dörnyei ve Ryan, 2015).

Bilim insanları yabancı dil öğrenme konusunda onları diğerlerinden daha iyi yapan belirli bir kapasiteye sahip olduklarını var sayarlar. İnsanlar bu düşüncelerini açıkça ve sistematik olarak test etseler de bunları günlük hayatlarında karmaşık bilgileri basitleştirmek ve deneyimlerini anlamlandırmak için kullanırlar. İnsanlar dil konusunda yetenekli olup olmamaları, yabancı dil öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiği ve yetişkinlerin çocuklar gibi yabancı bir dil öğrenme kapasitesi olup olmadığı sorgulanır (Molden ve Dweck, 2006). Örneğin, genel dil zekası inançları ve yabancı dil öğrenmek için belirli bir genetik yapısı olduğuna inanmaları onların öğrenme durumlarına farklı bir bilişsel çerçeve oluşturabilir. Eğer bu kavramın açıklanması yalnızca genetik bir yapıyla açıklanması insanların gelecekteki herhangi bir olumsuz durumun sadece genel yetenekleri ile açıklayabilirler. Yeni bir dil öğrenmenin sadece yaşla açıklanabilirliğine inananlar ise yetişkinlikte dil öğrenenlerin zorlanacağı inancını geliştirebilir.

Kısacası bu inançlar insanların günlük deneyimlerini anlamlı bir inanç sistemine dönüştürme gözden geçirmelerine ve gerekirse değiştirmelerine yardımcı olan bilgi işleme dizisidir (Kelley ve Michela, 1980). Bu inanç sistemlerini incelemek dil öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına dair önemli bilgiler verir. Düşünce yapıları üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki çoğu kişi bu inançların farkında olmadan derinlemesine düşünüldüğünde onların öğrenilmiş bilgi sistemleri olduğunu ileri sürmektedir (Poon ve Koehler, 2006).

Metadolojik bir bakış açısıyla, düşünce yapılarını iki kategoriye ayırmak araştırmayı yapmayı kolaylaştırabilir ancak araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini azaltabilir. Bireysel varyasyonları ve ön yargı etki büyüklüğü ve istatistiksel anlamlılığı en aza indirebilir. Bu uzun araştırmalar neticesinde Dweck (2006) sabit ve gelişimsel düşünce yapılarının motivasyon için temel olduğunu ileri sürmüştür. Çünkü, düşünce yapıları öğrenme, eğitim ve kişilerarası ilişkiler dahil olmak üzere farklı alanlarda nasıl hissedecekleri, nasıl hareket edecekleri noktasında kişilere rehberlik edebilirler (Dweck, 2006).

“Öğrencilerin dil düşünce yapıları, ne çaba gösterebileceğine dair algılarına bağlıdır” (Lou ve Noels, 2017, s.103). Yeteneklerinin geliştirilebileceğine inanan öğrenciler için çaba daha yetkin hale gelmenin etkili bir yoludur. Daha fazla çaba gösterdiklerine, dil öğrenmede daha iyi olacaklarına inanmaktadırlar. (Örneğin; ‘çaba, iyileştirmenin anahtarıdır’). Bununla birlikte, dil yeteneğinin sabit olduğuna inanan öğrenciler için çaba kişinin doğal yetenek eksikliğini yansıtabilir. Çabaların dil başarısında etkisiz olduğuna inanmaktadırlar ve diğerlerine çalışkan olduklarını göstermek de daha az yetenekli hissetmelerini sağlayabilir. Çaba göstermek, dil başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olduğu için, pozitif çaba inançları dil başarısı yolunda kilit bir motivasyon faktörü olarak kabul edilir (Csizer ve Dörnyei, 2005).

Özellikle, uzun vadeli dil öğrenme sürecinin doğasında olan zorlayıcı durumlarda düşünce yapıları, güdümlü motivasyon süreçlerine (örneğin; muhataplar tarafından reddedilme, iletişimde hata yapma, öğretmenlerden ve akranlardan eleştiri yapma ve dil görevlerinde kötü performans sergileme) odaklanmaktadır. Dil düşünce yapılarının öğrencinin bu durumlara ilişkin yorumlarını çerçeveleyebilmesini ve farklı duygusal ve davranışsal başa çıkma stratejileri geliştirmelerine rehberlik edebilmesi önerilmektedir. Özellikle, dil düşünce yapıları anlam vermek için, değerlendirici anlam verme yapılarından farklı

olan bir dizi tanımlayıcı ve kuralcı işlevi sentezlemektedir. Örneğin; ‘Çaba ve başarısızlık ne anlama geliyor?, Dili iyi konuşamama nedenlerim neler?, Öğrenmeye devam etmeli miyim?’ gibi sorular tutum ve değerleri içeren cevapları buldurur (Dweck vd., 2009). Dil güveninin olumlu bir yetkinlik algısı ve düşük kaygıdan oluştuğu düşünüldüğünde (Sampasivam ve Clement, 2014), düşünce yapıları ve dil güveni arasındaki bağlantıyı hayal etmek zor değildir. Gelişimsel düşünce yapısı olan öğrencilerin hedef dili kullanma konusunda daha olumlu duygular ve güvene sahip olduğunu ve anadili İngilizce olan kişilerle etkileşim kurma konusunda daha olumlu beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir (Lou ve Noels, 2018). Ayrıca, dil düşünce yapılarının, dil kaygısı üzerindeki etkisinin hedef yönelimlerinin ve algılanan dil yeterliliğinin öngördüğünün ötesine geçtiği ve dil düşünce yapılarının duygusal deneyimlerde benzersiz bir rol oynadığını düşündürmektedir (Lou ve Noels, 2020).

2.1.3.1 Sabit Düşünce Yapısı

Henry (2015) öğrenme ile ilgili öğrencilerin inançlarını araştırmış ve dil ediniminin bazı öğrenciler tarafından doğal bir süreç iken, diğerleri için çaba gerektiren bir süreç olduğuna inandıklarını bulmuştur. Gardner ve MacIntyre (1992) ‘Bir Öğrencinin İkinci Dil Öğrenimine Katkıları; Bilişsel Değişkenler’ adlı çalışmasında yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları bilişsel ve duyuşsal değişkenler olarak ele alınmış ve bilişsel değişkenler; zekadan dil yeteneğine, dil öğrenme stratejilerine, ön öğrenme ve deneyimlerine, duyuşsal değişkenler ise bireylerin herhangi bir duruma ilişkin tepkileri olarak açıklanmıştır; motivasyon, kaygı, kendine güven, kişilik niteliklerinden öğrenme stillerine birçok değişkeni kapsamaktadır.

Birçok öğrenci dil öğrenmede başarılı olmak için özel bir yeteneğe sahip olmaları gerektiğine inanırlar. Dil inançları geniş kapsamda dil yeteneğine sahip olma inancı ile ilişkilidir. Horwitz (1999) ‘Dil Öğrenme İnanç Ölçeği’ (Beliefs about Language Learning Inventory) kullanılarak yaptığı araştırma bulgularından öğrencilerin inançlarının dil öğrenmeye yönelik motivasyon, kaygı ve strateji kullanımları ile ilişkili olabilirliği kanıtlamıştır. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak, yabancı dil öğrenme başarı ve başarısızlık duygularının, motivasyonlarının arka planında var olan inançların, inançlardan kasıt öğrencilerde var olan düşünce yapılarının, başarıya etkisinin öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin aydınlatılmasına yönelik katkı payı sağladığı söylenebilir.

Literatürü incelediğimizde, akademik başarı ile pek çok kavramın ilişkilendirildiğini görmekteyiz. Bunlar arasında özellikle motivasyon ve çaba önemli kavramlardır. Bir öğrenci ne kadar zeki olursa olsun veya ne kadar çalışkan olsa da başarılı olması için zorluklar karşısında çabalamaya devam etmesi önemlidir. Sabit düşünce yapısı içinde olanlar ise çok daha savunmacı, eleştiri gelmesin düşüncesiyle hareket eden zihin yapısında olan bireylerdir. Başarısızlık karşısında çabalamayı bırakabilirler.

Dil öğrenmenin doğal yetenekle ilişkilendirildiği yargısına sahip bireylerin, sabit düşünce yapısına sahip oldukları düşünülebilir. Sabit düşünce yapısına sahip kişiler genellikle tek bir alanda gelişirler. Yani mümkün olduğunca az hata yaptıkları yerde gelişirler. Zorluklardan ve başarısızlıktan çekindikleri için hayallerini gerçekleştiremeyebilirler. Zorluklarla başa çıkamadıklarında başarısız olduklarını hissederler ve başarılarını doğal yeteneğe bağlarlar (Hans vd., 2017).

İnsanların kendilerinin önemli alanlarda düşük başarılı oldukları düşüncesini kabul edebildikleri durumlar yaşamaktadırlar. Güçlü yönlere odaklanmanın başlı başına bir problem olmasına rağmen performansın bireysel örnekleri güç ve zayıflık endeksi ile bu güç ve zayıflığa baskısı sabittir. Zekanın değişken mi sabit mi olduğu inançları zeka teorileri ile aydınlatılabilir. Varlık Teorisi (entity theory); sabit zeka teorisi, insanların istikrarla kişisel özellikleri, ön bilgileri bakımından sabit düşünce yapısına dayanan teorileridir. Ancak geliştirilebilen artırıcı teoriler, zamanla değişime açık olmaya meyilli kişilerin sahip oldukları teorilerdir (Dweck vd., 2001). Araştırmalar ayrıca göstermiştir ki, öğrencilerin sahip oldukları teorileri onların motivasyonunu, öğrenmelerini, başarılarını ve öğrenme ürünlerini etkilemektedir. Sabit Düşünce Yapısına yatkın bireyler, yetenekleri ile ilgili sonuçları kesin çizgilerle çizmektedir. Gelişimsel düşünce yapısına sahip kişilerle kıyaslandığında zorlukla karşılaştıklarında vazgeçiş ve öğrenmeyi bırakma yaşanabilmektedir (Blackwell vd., 2007). Eğitimcinin gözünden düşük başarı, yetenek azlığı olarak nitelendirilmesi eğitimcinin sabit düşünce yapısı teorisi perspektifine sahip olduğunu gösterebilir. Bu durum, kişinin ilgilerine yönelik iyi niyetli bir davranış olarak düşünülebilir. Ancak, bu konforlu durumlar öğrencilerin sabit düşük başarıları olduğunu, öğrencilerin motivasyonunu düşürücü ve gelecekte düşük başarıya sahip olmalarına yönlendiren göstergelerdir. Pedagojik uygulamalara ek olarak gelişimsel teoriye karşı sabit düşünce yapısı teorisi eğitimcileri, öğrencilerin başarısızlığına daha fazla

odaklanmaya yönlendirmiştir, düşük yetenek ile öğrencileri konfor sağlayarak, uygulamalarla kişileri uzun vadede düşük başarıya yöneltebilir.

Düşünce Yapıları insanların ikinci dil edinimlerini anlamlandırmalarında yardımcı olan unsurlardır. Özellikle yabancı dil düşünce yapıları anlam sistemleri gelişme odaklı ve sabit odaklı anlam alt sistemlerini içerir. Sabit ve Gelişimsel Düşünce Yapıları farklı motivasyonlar ile bağlantılıdır. Çaba inançları, başarı hedefleri, başarısızlık düşüncesi, öz düzenleme eğilimleri ve yeterliliğine dayalı duygusal eğilimler gibi kavramlarla ilişkilendirilir. Amaca yönelik çabanın faydasına inanmak, öğrencilerin düşünce yapılarına, çaba göstermelerine, neler yapabileceklerine ilişkin algılarına bağlıdır. Yeteneklerini geliştirebileceklerine inanan öğrenciler için çaba daha yetkin olmanın etkili bir yoludur. Çaba gelişmenin anahtarıdır ancak sabit düşünce yapısına inanan öğrenciler için çaba kişinin doğal yetenek eksikliğini yansıtabilir. Bu yüzden kendilerini daha az yetenekli hissedebilecekleri için; çaba göstermek, dil başarısının yordayıcılarından biri olduğu için olumlu gelişimsel inançlar dil başarısı yolunda önemli bir motivasyon faktörü olarak kabul edilir (Csizer ve Dörnyei, 2005).

Sabit Düşünce Yapısına sahip öğrenciler, performanslarını gelişimsel düşünce yapısına sahip kişilerden daha farklı açıklarlar. Başarıyı ve zorlukları kişinin yeteneğine veya yeteneğin azlığına bağlayabilirler, başarı onlar için doğal yeteneğin bir sonucu olarak var olur ve başarısızlık öğrenme yetersizliklerini gösterir. Bu kontrol edilemeyen öğrenme yetisi öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatır. Buna karşılık gelişimsel inançlara sahip öğrenciler, performanslarını kendi çabalarına bağlarlar. Başarı çabalarının karşılığını aldığını ve hata yapmanın anlamı daha fazla çaba göstermenin gerektiğidir. Bu kontrol edilebilir, öğrenme eğilimi, gelecekteki öğrenme görevleri için motivasyonun sürdürülmesinde önemlidir (Weiner vd., 2014).

Önceki araştırmalar, öğrencilerin zayıf performansına karşı güçlü çaba ve performans göstermesinin yardımcı olabildiğini göstermiştir (Cohen vd., 1999). Geri bildirimleri, sabit düşünce yapısı perspektifinden tam tersi etki göstermektedir. Kişilerin düşük yeteneği konusunda rahat olmaları, öğretmenlerin zekâ ve öğrencilerden etkileşimlerinden edindikleri sonucunda düşük beklentiye sahip olmalarını getirmektedir. Gelişimsel teoriye karşı daha fazla sabit düşünce yapısı teorisi algılaması, kişinin kendi benlik kavramında deneyimlerinin değişmesine yol açabilir (Murphy ve Dweck, 2010) ve öğrencilerin performans ile aitik duyguların

da azalmasına yol açar (Dweck vd., 2012). Bu sebeple pedagojik alıştırmalar zekanın (düşük beklentiye sahip olanlar) sabit düşünce yapısı ile motivasyonlarını kaybetmelerine, dolayısıyla gelecek performanslarında düşüklüğüne yol açmaktadır.

2.1.3.2 Gelişimsel Düşünce Yapısı

Bireyin potansiyelinin ve zekasının değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğunu düşünen bireylerin sahip olduğu düşünce yapısıdır. En temel inancımız kendimize yönelik inancımız ve kendimizi nasıl gördüğümüzdür (Dweck, 2006). Farklı yaş gruplarından çocuklar incelenmiş ve zor bir durumla karşılaşan çocukların verdikleri tepkileri kıyaslayarak düşünce yapıları (Sabit–Gelişimsel) fikri ortaya çıkmıştır. Bu tepkilerde zorluklardan kaçınan, başarısızlıkta pes eden çocukların daha çok sabit düşünce yapılarına; zorluklardan kaçmayıp, kendilerini geliştirebileceklerine inanan çocukların ise gelişimsel düşünce yapılarına sahip oldukları saptanmıştır. Gelişimsel düşünce yapısına sahip bir çocuk, ilgi alanına herhangi bir konuda kendini geliştirmeye çalışır. Çünkü bir hedefe ulaşmak için çaba göstermeleri gerektiğine inanırlar. Başarı onlar için kendi ellerindedir. Başarısızlık ise onlara ders almaları gereken bir alan yaratır. Başarı doğal yeteneklerden ziyade daha çok uğraşı ve çaba sarf etme sonucudur. Eğer yeterince çaba gösterirlerse her şeyi başarabileceklerine inanırlar (Dweck, 2006).

Dweck (2006) gelişimsel düşünce yapısına sahip bireyler için, onların amacının hata yapmamak değil hatalardan dersler çıkararak, öğrenme sürecine katkı sunmak olduğunu açıklamıştır. Zorluklardan, mantıklı risklerden ve başarısızlıklardan kaçmak yerine aksine keyif almaktır. Davranışlarını değiştirmeye iten, teşvik eden, sürdürülmesini içeren süreçler bireylerin gelişimsel düşünce yapısına sahip olmalarıyla ilişkilendirilir.

Gelişimsel Teori (Incremental Theory), gizil zeka teorisi kapsamında yer alan inançlardan zeka ve kapasitenin gerekli çaba ve uğraşı neticesinde geliştirilebilen kavramlar olduklarını öneren teoridir. Bu teoriyi benimseyen bireyler zekanın çevresel etkiler sonucunda gelişiminin belirleyici olduğu kanısındadır (Blackwell vd., 2007). Eğitim ortamlarında gelişimsel düşünce yapılarına sahip öğrenciler, zekanın değişebilen, gelişebilen bir yapıda olduklarına inandıkları için çok çalışarak yetkilerini geliştirme konusunda motive olurlar. Bu doğrultuda bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve yeni bilgiler edinmelerini sağlayan yeni deneyimler ararlar. Aksine, sabit düşünce yapısına sahip öğrenciler yeterli

kanıtlamak için motive olurlar, çünkü; genetik yapılarının ve belli bir değişmeyen kapasiteye sahip oldukları inancı hakimdir. Birçok araştırma sonucuna göre gelişimsel düşünce yapıları öğrenciler için daha uyumlu ve başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Burnette vd., 2013).

Öğrencilerin gelişimsel teoriden ve sabit düşünce yapısı teorisini ne düzeyde benimsedikleri; akademik başarılarını, öğrenme stratejilerini ve kaygı düzeylerini ve zorluklarla nasıl başa çıkabileceklerini etkilemektedir (Dupeyrat ve Marine, 2005). Gelişimsel teoriyi benimseyen bireyler, zekanın bireysel çabalarla artırılabilen özellik olduğuna inandıkları için öğrenme yönelimlidirler (Dweck, 1991). Yeni bilgiler edinmek için çabalarlar, zorlu görevler karşısında isteklidirler, daha az kaygılıdır ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları başarısız durumları zekalarını geliştirebilecekleri bir fırsat olarak düşünürler. Zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba gösterirler (Dweck, 2006). Bireylerin hangi zeka teorisini benimsediği, hangi zeka inancına sahip oldukları ile ilişkilidir. Sabit düşünce yapısı teorisini benimseyen öğrenciler, zekanın sabit olduğuna inanırlar ve zorlu görevlerden kaçınırlar. Hata yapmaktan kaçınırlar ve hata yaptıklarında daha içe kapanma, geri çekilme özellikleri gösterirler ve başarısızlıklarının sebebi olarak kendilerini suçlu görmektedirler. Gelişimsel teoriyi benimseyenler zorluklar karşısında daha fazla çaba gösterme eğilimindedirler. Öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesi için çalışma yöntemlerini ve gösterdikleri çabayı geliştirmeye çalışırlar.

2.1.4 Hedef Yönelimleri

Bireylerin öz denetimleri ile elde etmek için bilinçli çaba gösterdikleri hareket, davranış ve yönelimler onların hedef yönelimleri olarak ifade edilir (Schunk ve Usher, 2012). Bireylerin ulaşmak istedikleri hedeflere yönelmeleri (başka bir ifadeyle yaklaşma eğilimi) istenen bir durumdur. Yaklaşma eğilimi, öğrencilerin başarıyı elde etmek için onların inançları ve performanslarını değerlendirmektedir.

Başarı, insan davranışlarını açıklamak için geliştirilen motivasyon teorilerinden biri olarak kabul edilir ve hedef teorisine odaklı olarak geliştirilmiştir. Elliot (2006), başarı hedef çerçevesini ustalık-yaklaşma (mastery-oriented), ustalık-kaçınma (mastery-avoidance), performans-yaklaşma (performance-oriented), performans-kaçınma (performance - avoidance) hedef yönelimlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Elliot ve Dweck (2005), başarı motivasyon literatürü içerisinde

‘başarı’ kelimesini tanımlarken ‘yeterlik’ kelimesi ile özdeşleştirmiştir. Bu bağlamda, yeterlik günlük hayatta yapılan işlerde başarılı olma arzusu, iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi içsel veya dışsal yönlerden başarılı olma konusunda ulaşılmak istenen davranış yönelimlerini içermektedir.

Aynı zamanda, Dweck (1986); bireylerin uyumlu ve uyumsuz motivasyonel kişilik yönelimleri gibi başarı durumlarında geliştirdikleri motivasyonel eğilimlerin ortaya çıkabildiğini belirtmiştir. Başarı durumlarında ortaya çıkan sorunları olumlu duygular ile aşmaya çalışan kişilerin uyumlu motivasyon ile ilgili süreçlerden geçtiğini; başarısız olduklarında bunu olumsuz duygular ile yorumlayan kişilerin ise uyumsuz motivasyon ile ilgili süreçlerden geçtiğini ifade etmiştir.

Ustalık yaklaşma hedefleri en iyi düzeyde yapmasını ve devamlı olarak gelişim ve öğrenme süreci içerisinde olunan hedef yönelimlerini kapsamaktadır (Elliot ve Mcgegor, 2001). Bu türden hedeflere sahip kişilerin yüksek başarı ihtiyacına sahip ya da eğilimli olduğu belirtilmektedir. Performans yaklaşma hedef yönelimi olumlu yargılar elde edilebileceği düşünülen ve yüksek yeterlik algısına bağlı başarı durumlarında ortaya çıkmakta ve uyum sağlanabilmektedir (Elliot ve Church, 1997; Elliot ve McGregor, 2001). Ustalık hedef yönelimine sahip kişiler, başarısızlık ile sonuçlanan durumlarda motivasyon ile ilgili faktörleri göz önünde bulundurarak ve bunları önemseyerek bu gibi olumsuz durumların üstesinden gelme eğilimindedirler (Diener ve Dweck, 1980). Bu yönelim, aynı zamanda, başarısızlık sonucunda dayanıklılık gösteren bireylerde ortaya çıktığından dolayı yeni yeterlik ve öğrenmelerin edinilebilmesine olanak tanımaktadır.

Yabancı dil düşünce yapıları, öğrencilerin dil öğrenmede veya yabancı dil derslerinde başarılı olma amacı ile bağlantılıdır. Öğrenciler farklı sebeplerle çaba gösterirler (Woodrow, 2006). Performans hedefleri olan kişilerin sosyal karşılaştırma yoluyla performanslarının doğruluğunu kanıtlama ihtiyacı nedeniyle öğrenme sürecinden kolayca uzaklaştıkları için bu durum ortaya çıkmaktadır. Dweck ve Legget (1998) çalışmasından yola çıkarak öğrencilerin hedef belirlemelerinin, hem düşünce yapıları hem de dil yeteneklerinin değerlendirilip birbiriyle bağlı olduğu düşünülebilir. Gelişimsel düşünce yapılarına sahip öğrenciler dil sınıflarından mümkün olduğunca çok şey öğrenmek için ustalık hedefleri belirlerler (Lou ve Noels 2017)

Gelişimsel Düşünce Yapısına sahip olmak öğrencilere kendi yetenekleri üzerinde bir kontrol duygusu sağlar ve böylece onları performanstan ziyade

öğrenme sevincine yönlendirir (Dweck ve Leggett, 1988). Buna göre, bu öğrencilerin kendi bağımsız öğrenmeleri konusunda geliştirmeleri, sorumluluk alarak ve çeşitli etkinliklere katılmaları daha olasıdır (Lou ve Noels, 2016).

Sabit düşünce yapılarına sahip öğrencilerden kendisini yüksek dil yeterliğine sahip olduklarını düşündüklerinde, performans yaklaşma hedefleriyle kendilerini olumlu şekilde yansıtabacakları etkinliklere katılma olasılıkları daha yüksektir. Bunun sebebi ise düşünce yapıları kaçınma hedefleri üzerindeki etkilerinin öğrencilerin başarısız bir durumla karşı karşıya kaldıklarında daha belirgin şekilde ortaya çıkmasındandır. Sabit ve gelişimsel düşünce yapıları, öğrencileri kontrol edilebilir veya kontrol edilemeyen yapılara yönlendirerek başarısızlığı farklı şekillerde yorumlamaya yol açar. Başarısızlık durumlarında; gelişimsel düşünce yapılarına sahip öğrenciler, başarısızlıklarını olumlu şekilde yeniden değerlendirerek hataları üzerinde düşünmeleri ve iyileşmenin yollarını aramaları daha olasıdır. Örneğin; bu konuda yanlış anlama, telaffuzunun geliştirilmesi gerektiğini fark etmeyi sağlar ve yanlış kelime kullanılmasına rağmen süreçte doğru kelimeyi öğrenebilir, hatadan dolayı yeni bir şey öğrendiğini düşünür ve başarısızlıklar onlar için büyümeyi kolaylaştırıcı bir araçtır. Aksine sabit düşünce yapısına sahip öğrenciler, başarısızlığı zayıflatıcı bir etki olarak görme eğilimindedir. Başarısızlığın kalıcı olduğunu, dil öğrenmek için yeterli yetenek ve genetik yapıya sahip olmadıklarını hedef dilde iyi iletişim kuramıyorsa dil öğrenecek nitelikte biri olmadığını bile düşünebilirler. Başarısızlık artırıcı ve başarısızlık azaltıcı çalışmalar düşünce yapıları ile orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Dweck, 2016).

Dil düşünce yapıları, öğrencinin dil öğreniminde yetkin olma veya dil sınıfında başarılı olma amacına da bağlıdır. Öğrenciler, dil konusunda ustalaşmak ve yeteneklerini kanıtlamak (ustalık-hedefleri) ve diğer öğrencilerden daha iyi performans sergilemek (performans-yaklaşım hedefleri) ve yeterlilik eksikliklerini gizlemek ve diğerlerinden daha kötü performans göstermekten kaçınmak (performans-kaçınma) için çeşitli nedenlerle dil başarıları için çabalarlar (Woodrow, 2006).

İnsanlar, kendi düşünce yapıları ve hedefleri için en ideal motivasyonu sağlayan başarı hedef yönelimlerine odaklanırlar. İş, eğitim, spor veya başka alanlarda bu hedeflere yönelik ortamlar oluşturmak, bireylerin ideal motivasyon ve performanslarını ortaya çıkaracak yaklaşımların desteklenmesinde kullanılabilir.

Bu nedenle, eğitimciler, eğitim psikologları ve araştırmacılar, öğrenme-öğretme süreçleri esnasında öğrencilerin uyumlu motivasyon ile ilgili davranışlar göstermesini ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde başarı hedeflerinin belirlenmesini vurgulamaktadırlar (Matos vd., 2007).

Uсталık hedefleri, kendi kendini geliştirme ve kendi başına yeterlilik ile ilgilidir; daha güçlü çaba ve motivasyon yoğunluğu, kalıcılık ve daha iyi sözlü test performansı ile bağlantılıdır. Diğer yandan, performans hedefi diğerlerine göre normatif başarı ile ilgilidir. Performans yaklaşımı hedefleri, daha güçlü dil kaygısı ile ilişkilidir ve performanstan kaçınma hedefleri daha güçlü dil kaygısı ve daha zayıf sözlü sınav performansı ile ilişkilidir (Woodrow, 2006). Çünkü performans hedefleri olan insanlar, sosyal karşılaştırma yoluyla performanslarını doğrulama ihtiyacı nedeniyle öğrenmekten kolayca uzaklaşmaktadırlar. Dil düşünce yapıları, öğrencilerin öz düzenlemeye katılma veya hedef arayışından istifa etme eğilimlerini etkiler (Molden ve Dweck, 2006; Burnette, 2013). Hedeflerine ulaşılmadığında, gelişimsel düşünce yapıları olan öğrenciler iyileştirici önlemler almayı düşünürler. Öğrenmelerini geliştirmek için aktif olarak yardım istemek gibi kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını isteyen bir kendini geliştirme yönelimini benimserler (Waller ve Papi, 2017). Aksine, sabit düşünce yapıları olan insanlar, başarısızlıkların benlik saygısına zarar vermesini önlemeyi amaçlamaktadır. Eleştiri olduğunda gelecekteki öğrenme fırsatlarından kaçınma olasılıkları daha yüksektir; aynı zamanda, düzeltici geribildirim için öğretmenlerin olumsuz yargıları hakkında daha fazla endişe duymaktadırlar. Bunun yerine, örneğin; çabadan kaçınarak ve olası başarısızlıkları haklı göstermelerine izin veren engeller oluşturarak, kaçınma ve kendini sabote etme gibi kendini savunma stratejilerini kullanırlar (Nussbaum ve Dweck, 2008). Sonuç olarak, gelişimsel inançları olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, sabit düşünce yapısı inançları olan öğrencilerin yabancı dil eğitiminden vazgeçmeleri daha olasıdır (Lou ve Noels, 2017).

Dweck ve Leggett (1988) çalışmalarına dayanarak öğrencilerin hedef belirlemelerinin, hem düşünce yapılarına hem de dil yeterliliklerinin değerlendirmelerine dayandığı savunulmaktadır. Gelişimsel düşünce yapılarına sahip olan öğrenciler ‘dil sınıflarından mümkün olduğunca çok şey öğrenmek’ için ortalık hedefleri belirler (Lou ve Noels, 2017). Gelişimsel düşünce yapılarına sahip olmak, öğrencilere kendi yetenekleri üzerinde bir kontrol hissi verir ve böylece onları performansa değil, öğrenme sürecine yönlendirir (Dweck ve Leggett, 1988).

Buna göre, öğrenenlerin öğrenen özerkliği geliştirmeleri, sorumluluk almaları ve gelişimsel düşünce yapısını sağlayacak faaliyetlerde bulunmaları daha olasıdır (Lou ve Noels, 2016). Tersine, özellikle sabit düşünce yapısına sahip öğrenciler yüksek dil yeterliliğine sahip olduklarını düşündüklerinde performans-yaklaşım hedeflerini öngörürler. Bu öğrencilerin kendilerini olumlu bir şekilde yansıtan etkinliklere katılmaları daha olasıdır. Ancak, öğrencilerin düşünce yapılarının performanstan kaçınma hedeflerini öngördüğü bulunmamıştır. Muhtemelen, öğrenciler gerçek zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında, örneğin olumsuz geri bildirim almak ve kültürlerarası temasta dil temelli reddi yaşamak durumunda, dil düşünce yapılarının kaçınma hedefleri üzerindeki etkilerinin daha belirgin olması ile karşılaşılır (Sisk vd., 2018).

2.1.5 Başarı Duyguları

Duygular, insanların gelişim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir (Pekrun, 2000). Duygu kavramı; psikoloji, nöroloji, sosyoloji gibi farklı disiplinler tarafından çalışılmaktadır. Duygular organizmayı harekete geçiren durumlar olarak açıklanmaktadır. Her bir duygu farklı birer olgu olarak algılanır ve dolayısıyla; öğrenme ortamında yaşanan duygular, öğrencilerin ders başarılarına da etkisi olduğu ve akademik başarının nedenleri noktasında açıklayıcı bir etkisi vardır (Pekrun, 2006).

Öğrenme ortamları ve duygular ilişkisinde birbirlerini etkilediğinden yola çıkarak birbirini etkilediği sonucu çıkarılmaktadır (Pekrun, 1992). Frijda ve Mesquita' ya göre (1994) duygular karmaşık olgulardır; bu nedenle, onlara daha gelişimsel bir açıdan bakmak gereklidir. İnsan sosyal bir varlık olduğu için sosyal ortamlarda etkileşim sürecinde yaşanan duygular etkin öğrenme sürecinde etkin bir rol almaktadır. Eğitim araştırmalarında ancak yakın dönemde öğrenme ve başarı duygularının etkilerini incelemiş böylece öğrenme ve duygular ilişkisi araştırılmaya başlanmıştır.

Başarı duyguları; başarıya yönelik tüm emek, çaba ve başarının getirileri ile ilgili olan duygu yapılarıdır. Örneğin; öğrenme hazzı, derste yaşanan can sıkıntısı, hissedilen olumsuz duygular, kaygı, sinirlilik gibi var olan duygular birer başarı duygularıdır (Pekrun, 2006).

Bireyler gelişim sürecinde duyguların günlük bağlamdaki rolünü işleme ve anlama konusunda yeteneklerini geliştirirler. Duyguları anlama okul öncesi dönemlerden itibaren kademeli olarak gelişmektedir. Duyguları anlama üç

hiyerarşik dönemde gelişir; beş yaşında duyguların genel unsurları; yedi yaşında duyguların bilişsel doğasını ve yaklaşık dokuz yaşında duyguları düzenleme için kullanılabilecek gereken yöntemleri kavrayabilecek düzeye gelirler (Rivers vd., 2012).

İçsel durumların farkındalığına paralel olarak duygusal durumları ifade etmek için de kavramsal bir becerinin geliştiği söz konusudur. Bu durum hem gelişmiş iletişim süreçlerine hem de duygusal deneyimlerin detaylandırılmasını sağlar (Harris, 2008). Daha genel düzenleme süreçlerinde olduğu gibi duyguları düzenleme, gerçek ve istenen durum arasındaki farkın azaltılmasını ifade eder. Öğrenme için duygular yıkıcı kaynak tüketen veya hedefe ulaşma sürecinde müdahalesi olan yapılardır (Jacobs ve Cross, 2014). İlkokuldan ortaokula kadar duygu düzenleme bazı başarı duygularındaki değişikliklerle zevk alma, problem çözme duygu düzenleme ilişkileri olarak açıklanmıştır (Vierhaus vd., 2016). Duyguların anlaşılma noktasının okul performansıyla ilişkili olmasına rağmen, iki yapı arasındaki bağlantılar yeterince araştırılmamıştır.

Başarı duygularının en az iki temel boyutu vardır, değerlilik (olumlu/olumsuz) ve aktivasyondur. Bu nedenle; duygular pozitif etkinleştirici, pozitif deaktive edici, negatif etkinleştirici ve negatif deaktif edici olarak kategorize edilebilir. Bilişsel ve motivasyonel faktörler aracılığıyla bu dört tür duygu ve başarı arasında ilişkiler ortaya çıkartılmıştır. Olumlu etkinleştirici duygular ve olumsuz etkinleştirici duygular için pozitif ve negatif ilişkileri ortaya koyarken, pozitif deaktive edici duygular ve negatif aktive edici duygular için çelişkili duygular ortaya çıkmıştır.

Başarı duygularına yönelik çalışmalarda; kaygı, keyif, gurur, utanç sinirlilik gibi başarı sonuçlarının duygular üzerindeki etkileri üzerinde durulmaktadır ancak başarı duyguları sadece başarının sonuçları ile ilişkili değildir. Bu yüzden eylem ve sonuç duyguları birbirinden farklıdır. Başarı duyguları öğrenme yaşantılarının sonucunda getirdiği sonuç duygularını veya öğrenme sürecinde hissedilen eylem duyguları olarak iki grupta toplanır. Eylem ve sonuç odaklı duygular olarak ayırdığımız başarı duyguları, anlık durumlara yönelik olarak durumsal başarı duyguları olarak adlandırılırlar (Pekrun, 2006).

Öğrencinin gelecekte başarılı olmaya odaklandığında beklenen sevinç duygusu yaşanır. Buna karşılık bir sonuç üzerinde çok az algılanan kontrole sahip olmak, umutsuz hissetmeye neden olabilir. Örneğin, güçlü matematik ve bilişsel

yeteneklere sahip olduğuna inanan bir lise öğrencisi, STEM programına giriş koşullarını geçme olasılığı konusunda büyük olasılıkla sevinç duygusu yaşayacaktır. Çok iyi oynadığını düşünen bir ortaokul öğrencisi gelecek yıl hokey takımına girme konusunda umutsuz hissedebilir. İlk kez kalabalık önünde konuşma yapacak bir öğrencinin umut ettiği şey iyi hazırlanmış ve anlaşılır bir konuşma yapmaktır ancak performans konusunda endişelidir. Bu örneklerde görüldüğü gibi, kontrol seviyesi belirsiz olduğu durumlarda umutlu ve endişeli hissetmek esasında değişimler yaşanabilir. Pekrun ve Stephens' in (2010) açıkladığı gibi bir duygunun ortaya çıkması algılanan değere bağlıdır. Geriye dönük duyguların diğer türleri arasında, başarı sonucundan gurur duyma veya düşük performansından dolayı utanç duyma yaşanabilir. Bir ilkokul öğrencisi beden eğitimi dersine gitmekten korktuğunda, o derse girdiğinde öğrenci muhtemelen can sıkıntısı yaşayacaktır. Bununla birlikte, bir lise öğrencisi kimyaya ilgi duyuyorsa ve kendini fen dersinde pil yapma veya deney yapma becerisine sahip olduğunu düşünüyorsa bu öğrenci muhtemelen dersten keyif alacaktır.

Başarı duygularını dört kategoride sınıflandırabiliriz (pozitif etkinleştirme, pozitif devre dışı bırakma, olumsuz etkinleştirme, olumsuz devre dışı bırakma). Her kategori öğrenme süreçlerini ve sonraki performansı farklı şekilde etkileyebilir (Pekrun ve Stephens, 2010).

Olumlu harekete geçirici duygular görevlere ayrılmış bilişsel kaynaklar artan motivasyon ve öğrenmenin kendi kendini düzenlemesi yoluyla performans üzerinde olumlu bir etkilemeye sahip olması beklenir (Luo vd., 2016). Örneğin; matematikten zevk almanın matematik ödevi yapma çabasını pozitif olarak yordadığını bulunmuştur buna karşılık olumlu ve etkinliği devre dışı bırakan duyguların öğrencinin rahatlama gibi görevler üzerindeki dikkatini ve motivasyonunu azaltan ancak daha sonrası için enerjisini koruması nedeniyle performans üzerinde daha az tutarlı etkileri olabilir (Pekrun ve Perry, 2014). Can sıkıntısı gibi negatif ve devre dışı bırakılan duygular motivasyon ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin kullanımı yoluyla başarı üzerinde olumsuz bir etki öngörür (Pekrun ve Stephens, 2010).

Montreil (2016) tarafından önerisi, okul psikoloji programları eğitimin tabanını kapsamalıdır. Okul psikologları eğitim alanında danışmanlık eğitim ve araştırma gibi bir çok hizmet sunar ve okul psikoloji programları öğrencilerin psiko-eğitimsel değerlendirme ve danışmanlık yürütmeye çalışırken akademik duygular

üzerine çalışmaları gerekir. Okul psikologlarına göre yoğun duyguları ifade eden ve öğrenmeden vazgeçen veya kaçınan öğrencileri nasıl daha iyi destekleyeceklerinin sorulması gereklidir. Davranışsal değerlendirmeler yapmak bu konulara ışık tutabilirken akademik duyguları keşfetmek de başlangıç noktası olarak aynı derecede önemlidir.

Okul Psikologlarının geleneksel değerlendirme rolünün ötesinde desteğinin, öğrencilerin bir başarı sonucu veya yaptığı aktiviteye ilişkin bilişsel değerlendirmelerin başarı ile ilgili durumlarda deneyimlenen duyguların öncülleri olduğunu öne sürer (Pekrun, 2000). Örneğin evcil hayvanını kaybeden bir sınıf arkadaşına empati göstermek veya bir sınıf arkadaşının başarısını kıskanmak gibi pek çok farklı duyguyu hissedebilirken tüm bu kişilerdeki duygular, başarı duygusu olarak değerlendirilemez. Özellikle kontrol-değer teorisi, öğrencilerin bir fen deneyi yaparken sıkılmadan veya bir etkinliğe katılırken hissedilen duyguların yanı sıra başarılı veya başarısız gibi bir başarı etkinliğinin sonucu olarak ortaya çıkan duygulara odaklanır. Ayırt edici özellik, bir faaliyetin veya performans sonucunun yeterliliğe odaklanan doğal bir kaliteye sahip olup olmadığıdır (Pekrun ve Stephens, 2010).

Kontrol Değer Teorisinde başarı duyguları üç boyuta göre sınıflandırılır (Pekrun ve Perry, 2014); değerlilik (olumluya karşı olumsuz), etkinleştirme (etkinleştirmeye karşı devre dışı bırakma), odaklanma (gelecekteki sonuç ve geçmişte gerçekleşen performans), hangi başarı duygusunun tetiklendiği kontrol değer teorisine göre algılanan kontrol ve değer değerlendirmelerine bağlıdır (Pekrun, 2000).

Başarı duygularına yönelik bu bilişsel değerlendirmelere yapılan vurgu, yetkinlik ve başarı standardı sosyal, kültürel olarak tanımlanmış bir yapı olduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır, bu nedenle; öğrenciler öğrenme etkinlikleri ve performansları hakkında ne düşündükleri farklı duyguları harekete geçirme olarak kavramsallaştırılmıştır. Başarı aktiviteleriyle ilgili duyguların, aktivitenin algılanan kontrol edilebildiğine ve değerine bağlı olduğu varsayılır. Eğer aktivite kontrol edilebilir olarak görülüyorsa ve olumlu değer veriliyorsa keyif almaya teşvik edilir. Algılanan kontrol belirli bir faaliyet veya sonuç için çeşitli beklentileri içerir (Pekrun vd., 2007).

Gelecekte bir başarı sonucunun ortaya çıkması beklendiğinde kontrol değerleri nedensellik biçimini alır. Üç tür nedensel beklenti vardır; eylem-kontrol

beklentisi kişinin başarı ile ilgili bir faaliyette bulunabileceği veya gerçekleştirebileceği beklentisini ifade eder. Eylem-sonuç beklentisi kişinin belirli bir başarı ile ilgili sonuçlara ulaşabileceği veya bunlardan kaçınabileceği beklentisini ifade eder. Durum-sonuç beklentilerinin kişinin katılımı ile ilgili sonuçları (örneğin, iyi not alma gibi) beklentisini ifade eder (Pekrun vd., 2007). Bu nedenle, ilk iki beklenti sonuç duygularının algılanan kontrolünü tanımlamada daha belirgin rol oynayabilir (Pekrun, 2006). Algılanan değerle ilgili olarak içsel ve dışsal olarak iki farklı tür vardır (Pekrun vd., 2006). İçsel değer, bir başarı faaliyetinin sonucunu kendisine değer verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Pekrun ve Perry, 2014). Dışsal değer, bir faaliyete dahil olmanın ve başarılı olmanın faydasını ifade eder (Pekrun vd., 2007). Farklı duyguları teşvik etmek belirli bir başarı ile ilgili aktivite sırasında veya bir sonuca yönelik hissedilen duygu, öğrencinin bilişsel değerlendirmelerine bağlıdır.

Kontrol-değer teorisi başarı duygularını başlatan ve sonuçlandıran motivasyonla ilgili bir teoridir. Bu başarı için gösterilen emek ve getirdiği sonuçlara yönelik değerlerdir. Sınıf ortamı, öğrenme süreci ve diğer ortam özellikleri tarafından şekillendirilebilir. Duygular, motivasyon ve bilginin işlenmesi yoluyla etkililiğini mümkün kılmaktadır. Duygular; olumlu ve olumsuz duygular olarak ayrılır. Olumlu duygular, örneğin; keyif alma gibi motive edicidir ve başarıyı artırmada etkilidir. Kaygı gibi olumsuz duygular ise öğrenme durumlarına müdahale edebilir ve kişinin motivasyonunu azaltabilir. Keyif başarıyı artırırken, can sıkıntısı veya kaygı gibi olumsuz duygular başarıyı düşürebilir (Pekrun, 2006).

Kontrol ve değer kavramı yetenek ve benlik kavramları tarafından desteklenen eylem kontrol beklentileri ve eylem sonuç beklentilerinden oluşur. Eylem kontrol beklentileri bir kişinin başarılı bir şekilde gerçekleştirme becerisine ilişkin yargılara yöneliktir ancak eylem sonuç beklentileri ise eylemin istenen sonucu üreteceği beklentilerine yöneliktir.

Farklı başarı duyguları için farklı değer türleri önemli olabilir. Dışsal değerlendirmelerin veya kazanım değerine ilişkin değerler başarı odaklıdır ve bu yüzden öğrencilerin kaygı duyguları öğrencilerin başarıya odaklanmalarında etkili olabilmektedir (Frenzel vd., 2007).

2.2 Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde düşünce yapıları ve başarı duyguları ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

2.2.1 Türkiye Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde; düşünce yapıları, gelişimsel düşünce yapıları ve sabit düşünce yapısı ile yabancı dil başarı değişkenlerini konu edinen uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

Mercer ve Ryan (2009) yabancı dil olarak İngilizce için düşünce yapıları adlı çalışmalarında; öğrencilerin doğal yetenek dil öğrenme inançlarının düşünce yapılarının, İngilizce öğretimi içeriğinde önemli role sahip olduğu, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yaklaşımının üzerinde güçlü etkileri olduğunu, hedeflerin de başarılarında büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Doğal yeteneğe sahip olanların daha iyi dil öğrenebildikleri bakış açısı, sabit düşünce yapısı etkisindendir. Yabancı dil öğrenmeye karşı öğrencilerin bakış açısı sıkı çalışma ve öğrenmeye yönelik inançları ile ilgilidir.

Ryan ve Mercer (2012) tarafından ‘düşünce yapıları’ araştırması örneğinde; sabit düşünce yapıları doğuştan gelen doğal bir yetenek olup olmadığını araştırmak amacıyla küçük ölçekli bir araştırma yapılmıştır. Bir Avusturya üniversitesinden 14 öğrencinin ve Japonya’dan 9 üniversite öğrencisinin dil öğrenmenin genel süreci ile ilgili inançları ve yabancı dil öğrenmek için doğal yetenek sahibi olmanın olası rolü ile ilgili fikirlerini açıkladıkları 23 yazı çalışması incelenmiştir; 5 tanesi hariç tüm öğrenciler dil öğrenmek için doğal bir yeteneğe sahip olmaları gerektiği inancında ve bunu ‘dil yeteneği’ olarak adlandırdıkları terimin değiştirilip geliştirilemeyen doğuştan gelen olarak sabit düşünce yapısı ile ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca motivasyon ve inancın da dil öğrenme başarısında kilit faktörler ve dil öğrenme doğal sürecinde kritik etkili olduğu belirtmiştir.

Dil öğrenme inançları ile ilgili Bernat ve Gvozdenko (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda; inançların sosyal, kültürel, içerik, biliş, kişilik özellikleri ile şekillenen karmaşık yapıda olduğunu açıklamaktadırlar. Sahip oldukları inançların ise dil öğrenimini etkilediğini bu yüzden çeşitli sınıf yenilikçi metotlar ile inançlarını değiştirebileceğini önermektedir.

Ryan ve Mercer (2012) Gizil Teoriler; Dil Öğrenme Düşünce Yapıları çalışmaları ile düşünce yapılarının dinamik ve karmaşıklığını açıklamaya çalışmıştır, ve çalışma sonucunda doğal yetenek inancı resmin sadece görünen kısmı olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin inanç dünyalarını incelemek, diğer etkili olan faktörleri anlamak; dil öğrenmenin değişkenlerini anlamının gerekliliğini açıklar.

Akademik başarı için düşünce yapıları çalışmasında, öğrencilerin psikolojisinin akademik başarının anahtarı olduğu vurgulanmış; zekaya yönelik inanç bulgusuna erişilmiştir. Öğrencilerin okuluna ya da disipline ait olduğu inancı ve eğitsel çıktılarında düşünce yapıları etkili olduğu görülmektedir. Yasa koyucular tarafından, düşünce yapılarının geliştirilmesine yönelik çabalarla akademik başarının gelişebileceğine yönelik çabalar, eğitimde akademik başarının artabileceğini önermektedir (Ratta vd., 2015).

Midwestern Üniversitesinde tarama yöntemi ile 293 katılımcı seçilerek yapılan boylamsal bir araştırma neticesinde; kişinin “sabit düşünce yapısı” kaygısal anlamda var olan sıkıntı ve var olan birçok ön değişkenin kontrol edilmesinde dahi yordayıcıdır. Bulgular öğrencilerdeki kaygı duygusuna müdahale için sabit düşünce yapılarının belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Schroder vd., 2019).

Lou ve Noels (2016) dil düşünce yapılarını değiştirme araştırmasında, yabancı dil sınıfı içinde ve dışında başarısızlığa tepkilerin hedeflere etkilerini incelendiği çalışmalarında 16 ile 34 yaş arasında değişen 150 Kanada Üniversitesi öğrencisine dil düşünce yapılarını ilgilendiren araştırma sonucunda başarılı olmak için; dil yeteneğinin (zekasının) ve dil motivasyonunun iki çok önemli bağımsız belirleyici unsur olduğunu açıklamışlardır.

Atwood (2010) tarafından yapılan; düşünce yapıları, motivasyon okul ve sporda metaforu; ayrı iki alanda başarıya yönelik inançlar ve davranışlar düşünce yapıları ve motivasyonun çeşitli başarı alanlarında etkili olduğunu gösteren çalışmalardır. Çok az öğrenci zekasının gelişebileceğini inanmakta ancak atletik yeteneğin gelişebileceğine inanç, çalışmayla gelişebileceğine inanç, öğrenciler için ve entelektüel gelişim için olumlu düşünmenin hayati öneme sahip olduğu açıklanmıştır.

Degol vd. (2018) gelişimsel düşünce yapısına sahip olduğu belirlenen kız lise öğrencilerinin, diğer erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek matematik başarısına sahip oldukları bulunmuştur. Buna ek olarak Şili’de düşük gelir düzeyinin akademik başarıdaki etkilerinin gelişimsel düşünce yapısına sahip olup olmamaları ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Claro vd., 2016)

Butz vd. (2015) örnekleme yüksek lisans yapan 101 öğrencinin oluşturduğu teknoloji kullanımı ve başarı duygularının incelendiği araştırma neticesinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin, fiziksel ders ortamında eğitim alan öğrencilere göre teknolojiye yönelik öfke, kaygı, çaresizlik duygularının daha yüksek

hissedildiği sonucuna ulaşmıştır. Olumsuz harekete geçirici duygular (kaygı veya öfke gibi) etkisi daha az ilgi ve daha az mevcut bilişsel kaynaklar tarafından uygulanan rekabet eden güçler olası motivasyon nedeniyle daha karmaşık kabul edilir (Pekrun ve Stephens, 2010).

Putwain vd. (2021) kaygının öğrencilerin matematik puanlarını olumsuz yönde yordadığını ancak ödev yapma çabası üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Kontrol-değer teorisinde belirtildiği gibi bilişsel değerlendirmeler, duygular, öğrenme ve performans ilişkileri dinamik ve karşılıklı olabilir. Bu algılanan kontrol ve değer belirlenir duyguları harekete geçirebilmesine rağmen öğrenme ve iyi performans göstererek öğrenciye daha fazlasını öğrenme isteği katabilir (Pekrun, 2006).

Pekrun ve Loderer (2020) başarı duygusunun kalıcı hale gelmesi ve öğrencilerin akademik öğrenmeleri ve sosyal yönleri üzerinde aşırı etkisi olması durumunda başarı duygu bozukluğu kavramını önermiştir. Örneğin, kontrol-değer teorisine dayalı müdahaleler zararlı duyguları onların hedef beceri geliştirmesine yardımcı olabilir durum değişikliğine neden olabilir (Pekrun ve Loderer, 2020).

Çin'in kırsal bir bölgesinde, ortaokul öğrencileri açısından dil öğreniminde endişe, keyif ve can sıkıntısı duygularının ikinci yabancı dil öğrenimine nasıl etki sağlayacağı konusunda yapılan yaklaşık on hafa süren boylamsal bir araştırma sonucu, kontrol- değer teorisine yani kaygı, keyif ve can sıkıntısı başarı duyguları ile akademik başarıları arasındaki bağlantılarda bir zaman sınırının potansiyel varlığına çok önemli katkı sunmaktadır. Bu duygular yabancı dil başarılarıyla bağımsız olarak ilişkilidir. Bulgular, kontrol-değer teorisine uygun olarak başarı duyguları ile akademik başarılar arasındaki bağlantılarda bir zaman sınırının potansiyel varlığına katkı sunmuştur. Bu çalışma neticesinde yabancı dil araştırmacıları, olumlu başarı duyguları üzerine de çalışılması gerektiğini önermişlerdir (Li ve Wei, 2021).

Krispenz vd. (2019) boylamsal bir araştırmada sınav kaygısını azaltmak üzerine müdahalenin etkilerini incelemiştir. Bu pilot çalışmada kaygı duygusunu hedef alan bilişsel değerlendirmelere odaklanmak için kontrol-değer teorisinden yararlanmıştır. Kontrol- değer teorisine göre sınav kaygısını bir başarı etkinliği üzerinde düşük veya orta düzeyde kontrol altına alındığında ortaya çıkabilir böylece bu tür kontrol değerlendirmeleri öğrenciler tamamen kontrolde olmadıklarına inandıklarında ortaya çıkacağı düşünülür (Krispenz vd., 2019).

Raccanello ve Hall (2021) yapmış oldukları araştırma bireylerin başarı duyguları ve duygu düzenleme stratejileri hakkındaki sonuçlar anadil derslerinde 62 ortaokul öğrencisine deney ve kontrol grupları olarak ayrılan öğrenciler iki aşamadan geçtiler. Belirli başarı duyguları tanımlamak için psikolojiyi kullanmayı öğrendiler. Olumsuz duygular için ve duygu düzenleme stratejilerini öğrenmek için kontrol değer teorisine dayanan çeşitli olumsuz duyguları etki dışı bırakma ve ayrı duygu düzenleme stratejilerine yöneliktir. Deney grubunda olan öğrencilerin duygu ve strateji bilgilerini artırdığını ortaya koymuştur. Öfke, kaygı gibi alana özgü daha az olumsuz duygu belirtmişlerdir. Genel olarak kontrol değer teorisi hem duygu düzenleme teorileri hem de müdahale etmenin eksikliğini göstermiştir.

Lopez ve Aguilar (2013) üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde hissettikleri duyguları incelenmesi amacıyla, günlük tutmalarını istemiş ve araştırma sonuçları öğrencilerin yoğun olarak korku, mutluluk, endişe sakinlik, üzüntü ve heyecan hissettiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler hem olumlu hem de olumsuz pek çok duygu hissetmişlerdir.

Luo vd. (2014) lise öğrencileri ile matematik dersinde hissettikleri duygular incelenmiş ve gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda matematik başarısının yeterlik ve yeteneklerine bağlı olduğuna inanma eğilimi daha az olan öğrencilerin daha az can sıkıntısı yaşadıklarını, daha az kaygılandıklarını ve derslerde hissettikleri keyif, gurur, derse katılımın daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

2.2.2 Türkiye’ de Yapılan Araştırmalar

Düşünce yapılarının incelendiği; öğretmenlerin teknoloji öz-yeterlilikleri ve öğretmenlerin düşünce yapıları arasındaki ilişkinin incelenmeye çalışıldığı araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları ‘düşünce yapıları’ çerçevesinde teknoloji kullanımlarının şekillenmesi yönünden bu yapıların kritik öneme sahip olduğu, ayrıca teknolojinin ders öğretim sürecine, ortamına ile bütünleşmesinde rol oynadığı saptanmıştır (Ergen, 2019).

Bu çalışmalardan diğeri ise, düşünce yapıları ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği (Altunel, 2018) nicel yöntemler kullanılarak (Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği ve Düşünce Yapıları Ölçeği) yapılan araştırma, çeşitli üniversitelerin hazırlık sınıflarında okuyan 203 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre; ikinci dil yeterlik seviyesi, öğrencinin sahip olduğu düşünce yapısı ile yabancı dil kaygısı birbiri ile ilişkili değildir.

Bir diğerk çalışma Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez (2020) tarafından gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda; eğer öğrenci dil yeteneğinin geliştirilebilir olduğuna inanırsa; İngilizce öğrenmek için çaba sarf edebilir, İngilizce dersine katılabilir ve bunun sonucunda gelişimsel dil düşünce yapıları sayesinde İngilizce derslerinde algılanan araçsallıkla arasındaki ilişkileri güçlendirebilir olduğu söylenebilir. “Bu noktada, sabit düşünce yapısını benimseyen öğrenciler için algılanan araçsallık ile tam tersinin doğru olacağını iddia etmek mantıklıdır” (Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez, 2020, s.22). Sonuçlar, katılımın aracı rolü oynayarak algılanan araçsallığın önemli ölçüde ve olumlu şekilde öngördüğünü buna karşın düşünce yapıları duygusal katılım, davranışsal katılım ve bilişsel katılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. “İkinci dil edinimi ile ilgili inançların ve performans konusunda gelişimsel inançlar algılanan araçsallık tarafından aracı rolü oynamaktadır” (Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez, 2020, s.23)

Başarı duyguları ile ilişkili Özsaray ve Eren (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda; İngilizce derslerin olumlu ve olumsuz başarı duygularından yoksun ortamlar olmadığı, başarı duygularının ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; kaygı ve can sıkıntısı gibi olumsuz duyguların ders başarısını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Algılanan öğretmen duygusal desteğinin ortaokul öğrencileri üzerinde İngilizce derslerinde deneyimledikleri başarı duyguları üzerine yapılan araştırma sonucunda gurur, kaygı ve ümitsizlik duyguları haricinde başarı duygularında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Algılanan öğretmen desteği ve akran ilişkisi ile pozitif duygular, pozitif yordayıcı; negatif duygular ise negatif yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Kök, 2017).

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersiyle ilgili başarı duyguları, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma sonucu; olumlu başarı duyguları, öz-yeterlik inançlarıyla ve öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Çalık, 2014).

Şentürk-Aydın (2022) tarafından yapılmış olan lise öğrencilerinin Matematik dersiyle ilgili başarı duyguları ve başarı hedeflerinin kontrol değerkuramı çerçevesinde incelenmesi neticesinde ‘yaklaşma’ ile öfke, kaygı, utanç ve ümitsizlik alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişkiler, ‘kaçınma’ ile öfke, kaygı

ve umutsuzluk alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve umutsuzluk ise akademik başarıya olumsuz yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yükselir ve Harputlu (2014), hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerden duyguların alan ve cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış ve araştırmaya sonucunda keyif, umut, gurur, sinir, gerginlik, utanç, umutsuzluk, sıkıntı ve rahatlama gibi duyguların cinsiyete göre farklılar gösterdiği bulunmuştur.

Sönmez (2020) yapmış olduğu araştırma ile 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkileri incelemiş; öğretmenlerden yüksek düzeyde akademik destek alan öğrencilerin derslerden daha yüksek zevk aldıkları ve katılımın daha yüksek olduğu, teşvikte bulunulmayan öğrencinin sıkılma ve kaygı düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

2.3 Sonuç

Yapılan çalışmalardan ve konuyla ilgili literatürden yola çıkarak, yabancı dil düşünce yapıları genel olarak öğrenmeyi özel olarak ise yabancı dil öğrenimini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğine dair kanıtların bulunduğu görülmektedir. Ancak, başarı duygusu değişkeni ile yabancı dil düşünce yapıları ile olan ilişkisi açısından daha önce hiç incelenmemiş olması ve ülkemizdeki benzer tüm çalışmaların üniversite öğrencileri ve öğretmenler üzerinde incelenmiş olması dolayısıyla yapılan çalışmaların katkılarının sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışma öğrencilerin İngilizce dersinde sahip oldukları düşünce yapıları ve başarı duygularına ilişkin olarak ele alması ve açımlayıcı ilişkisel desene dayalı olarak hazırlanması açısından yapılmış olan tüm çalışmalardan farklı olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın değinilen özellikleri, İngilizce öğreniminde etkisi olan değişkenlerin ilişkisel ve karşılaştırmalı olarak sorgulanmasına dayalı veriler sağlaması açısından önemli bir çalışma olduğu düşünülebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve deseni açıklanmış; evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, işlem yoluna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca veri analizi bölümünde çalışma gruplarından elde edilen verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin yabancı dil düşünce yapıları İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi amaçlanan bu araştırma betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın yöntemini tarama yöntemi oluşturmuştur. Betimlemeli çalışmalar genellikle bir durumu açığa kavuşturmak, değerlendirme yapmak ve olaylar arasında ilişkilerin ortaya konması için yürütülür (Kaptan, 1998).

Bu araştırmanın deseni, açımlayıcı ilişkisel desendir. Bu desenin kullanılma nedeni değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az kanıt bulunması durumunda açımlayıcı ilişkisel kullanılması daha uygundur (Fraenkel vd., 2012).

3.2 Evren

Araştırmanın evrenini, Bolu ilinde 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Anadolu, Fen Ve Sosyal Bilimler Liselerinde öğrenim gören (özel okullar hariç) 5155 öğrenci oluşturmuştur.

3.3 Örneklem

Araştırmanın örneklemine evrenden uygun örneklem yöntemiyle seçilen toplam 1032 öğrenci oluşturmuştur. Uygun örneklemede, araştırmacı var olan unsurlar içerisinde yeterli sayıda kişiyi örneklem olarak belirler. Uygun örnekleme, kolay erişilebilirlik, yakınlık, belirli bir zamanda bulunabilirlik veya katılma isteği gibi belirli kriterleri karşılayan hedef grubunun çalışma amacına dâhil edildiği bir olasılık veya rastlantısal olmayan örnekleme türüdür. Görüldüğü üzere, uygun örnekleme araştırmacının hedef evrenden örneklemine oluşturabilmek için araştırmacının ulaşabileceği en kolay ögelere yönelmesi yöntemidir (Baltacı, 2018).

Araştırmalarda kolaylık sağlaması amacıyla $\alpha=0.05$ için $+0.03$, $+0.05$ ve $+0.10$ örnekleme hataları için farklı evren büyüklükleri hesaplanır. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken, araştırmacı kendi özel durumuna göre gerekli formüllerden yararlanır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). İlgili literatürde evreni 5000 kişiden oluşan bir çalışma grubunda %95 güven aralığı ($p < .05$) ve % 5 kabul

edilebilir hata oranı için örneklem büyüklüğünün 880 kişiden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Özdamar, 2003).

Bu çalışmanın evreninin 5115 öğrenciden oluştuğu düşünüldüğünde, evrenden uygun örnekleme yoluyla seçilen 1032 öğrencinin sadece % 5 hata oranı ile değil % 1 hata oranıyla ($p < .01$) evreni temsil edebilme gücüne sahip olduğu söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2010). Çalışma grubunda bulunan 1032 öğrencinin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler demografik bilgilere göre dağılım tablosunda Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilere Göre Dağılımı

		Çalışma Grubu	
Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	705	68.3
	Erkek	327	31.7
	Toplam	1032	100.0
Yaş	14	377	36.5
	15	277	26.9
	16	220	21.3
	17	188	15.3
	Toplam	1032	100.0
Sınıf	9. Sınıf	464	45.0
	10. Sınıf	236	22.9
	11. Sınıf	218	21.1
	12. Sınıf	114	11.0
	Toplam	1032	100.0

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin % 68.3’ ünün kadın ve % 31,7’ sinin erkek olduğu, % 36,5’ inin 14 yaşında ve daha küçük, % 26,9’ unun 15 yaşında, % 21,3’ ünün 16 yaşında ve % 15,3’ ünün 17 yaşında ve daha büyük olduğu, % 45’ inin 9. sınıfta, % 22,9’ unun 10. Sınıfta, % 21,1’ inin 11. Sınıfta ve % 11’ inin 12. Sınıfta olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerde uç değer incelemesi yapılmış ve 52 deneğin standartlaştırılmış Z puanlarına göre veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Atılan uç değerlerden sonra, analizlere 980 kişinin verisi ile devam edilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin düşünce yapılarına ilişkin verileri Lou ve Noels (2017) tarafından geliştirilen ve maddeleri Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Dil Düşünce Yapıları Ölçeği” ile Pekrun, Goetz ve Frenzel (2007) tarafından geliştirilen Özsaray ve Eren (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Başarı Duyguları Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Ölçekler için kullanım izni alınmıştır (EK-2, EK-3). Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilindeki anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesinde öğrenim gören 1032 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 26.02.2020 tarihli ve 2020/38 sayılı kararla onay alınmıştır. Bolu Milli Eğitim Müdürlüğünden 03.11.2020 tarihinde 3930728-605.01 sayılı onay tebliği ile uygulama için gerekli izinler alınarak Covid-19 Pandemi sürecinde veriler çevrimiçi ortamda alınmıştır.

3.5 Veri Toplama Araçları

Bu çalışma için, Lou ve Noels (2017) tarafından geliştirilen ve maddeleri Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Düşünce Yapıları Ölçeği" ile Pekrun, Goetz ve Frenzel (2007) tarafından geliştirilen Özсарay ve Eren (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Başarı Duyguları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir katılımcıya denek numarası verilerek SPSS 24 paket programı ile ölçek verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin uç değer incelemesi sonucunda 52 deneğin standartlaştırılmış Z puanlarına göre veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Atılan uç değerlerden sonra çalışmaya 980 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Veriler analiz edilirken LISREL, SPSS 24, MPLUS 8 programları kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve DFA çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi amacıyla kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine yer verilmiştir. Kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliliği için faktör analizi yapılarak sağlanmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi amacıyla ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen betimsel istatistikleri hesaplanarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Normal dağılımı test etmenin bir yolu olarak basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakmak ve dağılımın anlamlı düzeyde farklılaşmış olması için bu değerlerin -1, +1 aralığında kalması beklenir.

Cinsiyet değişkeni için ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikler

	KADIN					ERKEK				
	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpık.	Basık.	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpık.	Basık.
BDToplam	42.05	42	45.00	.23	-.24	40.94	41	43.00	.22	-.47
Keyif	10.14	10	12.00	.02	-.30	10.27	10	12.00	.20	-.23
Kaygı	8.03	8	8.00	.54	.04	7.76	8	5.00	.66	-.08
Can sıkıntısı	5.94	6	6.00	.56	.07	6.08	6	6.00	.71	.39
Sinirlilik	6.96	7	8.00	.51	-.00	6.96	7	4.00	.66	.06
Utanç	5.39	5	4.00	.29	-.92	4.69	4	4.00	.54	-.63
Gurur	5.57	6	6.00	.23	-.38	5.19	5	4.00 ^a	.22	-.36
YDDY	39.57	40	40.00	.10	.25	40.90	40	39.00	.05	.12
Toplam										
GDZ sabit	5.56	6	6.00	.52	.18	5.80	6	6.00	.45	-.16
GDZ gelişl	6.03	6	6.00	.05	.00	6.18	6	6.00	.23	-.07
YDİ sabit	5.85	6	6.00	.48	.09	5.96	6	6.00	.46	-.08
YDİ gelişl	8.12	8	7.00	.05	.05	8.46	8	8.00	.13	-.15
YaşH sabit	7.82	8	8.00	.07	-.29	8.04	8	8.00	.13	-.22
YaşH gelişl	6.16	6	6.00	.49	.04	6.43	6	6.00	.46	.02
Başarı	10.21	12	15.00	-.80	-.47	9.78	11	15.00	-.75	-.64
Testi										

Tablo 3.2’ de yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen puanların hem kadınlarda hem de erkeklerde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 -1 aralığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple; tüm kategoriler ikili değişken olarak kodlandıktan sonra, eğilimi düzeltilmiş 10000 yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak tetrakorik korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir (Muthen ve Muthen, 2017). Genelde, yeniden örnekleme yöntemi veri setindeki gözlemlerin defalarca rastgele bir biçimde yeniden düzenlenmesiyle elde edilmesine dayalı bir yöntemdir. Böylelikle, araştırma değişkenleri ile ilgili hesaplanan farklı düzeydeki değerlerin alt ve üst sınırlarının araştırmadaki örneklemin çok sayıda birleşimine bağlı olarak güvenilir bir şekilde belirlenmesine olanak sağlayıp katsayılarla ilgili nokta tahminlerin sağlam bir zeminde yapılmasına olanak verir (Chernick, 2011). Bu özellikleri nedeniyle normal dağılım özelliği göstermeyen örneklemlerde bile oldukça güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmektedir (Muthen ve Muthen, 2017). Parametre tahminleri ise, görece küçük örneklemlerde bile güvenilir kestirimlerde bulunmaya imkân veren ve normal dağılım varsayımına dayalı olmayan ortalama ve varyansı düzeltilmiş en küçük kareler (mean and variance adjusted weighted least squares–WLSMV) yöntemi kullanılarak yapılmıştır (Muthen ve Muthen,

2017). Dolayısıyla bu çalışma sonucunda veriler oldukça güvenilir bir yöntemle dayalı olarak kontrol edilmiştir.

Sınıf değişkeni açısından ölçekten alınan puanların normalliklerine ilişkin veriler başarı duyguları açısından Tablo 3.3 ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları açısından Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.3 Başarı Duyguları Ölçeği Sınıfa Göre Betimsel İstatistikler

SINIF		BD_TOPLA M	KEYİ F	KAYGI	CAN SIKINTISI	SİNİRLİLİK	UTAN Ç	GURU R
9. Sınıf	Ortalama	40.14	9.69	7.67	5.67	6.76	5.14	5.18
	Medyan	40.00	10.00	7.00	6.00	7.00	5.00	5.00
	Mod	43.00	8.00	8.00	6.00	4.00	4.00	6.00
	Çarpıklık	.34	.15	.83	.58	.63	.38	.16
	Basıklık	-.22	-.23	.55	.21	.000	-.83	-.17
10. Sınıf	Ortalama	42.68	10.59	7.87	6.29	7.03	5.07	5.87
	Medyan	42.00	11.00	8.00	6.00	7.00	4.00	6.00
	Mod	45.00	10.00	8.00	6.00	8.00	4.00	6.00
	Çarpıklık	-.01	.01	.33	.55	.45	.49	-.00
	Basıklık	-.25	-.24	-.47	.13	-.04	-.68	-.73
11. Sınıf	Ortalama	42.58	10.13	8.38	5.89	7.14	5.55	5.48
	Medyan	42.00	10.00	8.00	6.00	8.00	5.00	5.00
	Mod	38.00	8.00	8.00	6.00	8.00	4.00	4.00
	Çarpıklık	.30	.11	.43	.79	.49	.24	.51
	Basıklık	-.22	-.36	-.29	.70	.13	-1.01	-.38
12. Sınıf	Ortalama	44.56	11.48	8.43	6.80	7.28	4.86	5.68
	Medyan	43.00	12.00	8.00	6.00	7.00	4.00	6.00
	Mod	35.00	12.00	8.00	6.00	8.00	4.00	6.00
	Çarpıklık	.19	-.14	.22	.28	.60	.41	.07
	Basıklık	-.58	.09	-.35	-.56	.07	-.74	-.46

Tablo 3.3’te Başarı Duyguları Ölçeği’ nin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ölçeklerden ve alt boyutlardan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3.4 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği Sınıfa Göre Betimsel İstatistikler

SINIF		Dy_Toplam	Glbent ity	Glbinc mental	L2binc mental	L2bent ity	Asbent ity	Asbinc emental
9. Sınıf	Ortalama	39.72	5.59	6.23	5.95	8.08	7.71	6.15

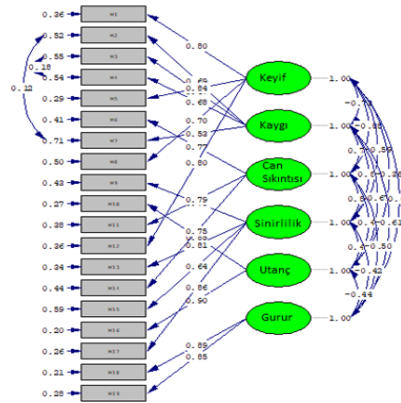
	Medyan	40.00	6.00	6.00	6.00	8.00	8.00	6.00
	Mod	37.00	6.00	6.00	6.00	7.00	8.00	6.00
	Çarpıklık	.10	.59	.19	.36	-.00	.09	.50
	Basıklık	.17	.24	.10	-.09	.00	-.13	-.02
10. Sınıf	Ortalama	41.54	5.80	6.25	6.08	8.37	8.31	6.70
	Medyan	41.00	6.00	6.00	6.00	8.00	8.00	6.00
	Mod	40.00	6.00	6.00	6.00	9.00	9.00	6.00
	Çarpıklık	.09	.49	.05	.63	.14	-.04	.28
	Basıklık	.02	.16	-.09	.01	.01	-.51	-.33
11. Sınıf	Ortalama	39.02	5.55	5.69	5.53	8.41	7.88	5.95
	Medyan	39.00	5.00	6.00	6.00	8.00	8.00	6.00
	Mod	37.00	5.00	6.00	6.00	7.00 ^a	8.00	6.00
	Çarpıklık	.02	.47	.06	.35	.15	.31	.63
	Basıklık	.26	-.30	-.19	-.12	-.23	-.17	.58
12. Sınıf	Ortalama	39.57	5.64	5.80	5.90	8.17	7.79	6.25
	Medyan	40.00	6.00	6.00	6.00	8.00	8.00	6.00
	Mod	40.00	6.00	6.00	6.00	9.00	9.00	6.00
	Çarpıklık	-.11	.24	.15	.41	.12	-.04	.50
	Basıklık	.29	-.01	.29	-.05	.22	-.19	.84

Tablo 3.4'te yer alan basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ölçeklerden ve alt boyutlarından elde edilen puanların tüm sınıf düzeylerinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının (+3,-3) aralığında olduğu görülmektedir. Jondeau ve Rockinger' e (2003) göre alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 -3 arasında değerler almasının alt boyutlarda normal dağılım parametrelerine uygun şartlar taşıdığını belirtmiştir.

3.5.1 Başarı Duyguları Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirliği

3.5.1.1 Başarı Duyguları Ölçeği' ne Ait 1. Düzey DFA Sonuçları

Araştırmada kullanılan Başarı Duyguları Ölçeği' nin yapı geçerliğine ilişkin elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.



Şekil 3.1. Başarı Duyguları 1. Düzey Path Diyagramı Faktör Yükleri

Doğrulamalı faktör analizi uygulanırken kaygı faktöründe bulunan 2. ve 7. madde ile 3. ve 4. madde arasında modifikasyon yapılmıştır. Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Başarı Duyguları Ölçeği' ne ait hesaplanan ki-kare değeri 793.79 serbestlik derecesi 135 olarak bulunmuştur. Şekil 3.2 incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen her bir değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerlerinin keyif faktörü için 0.71 ile 0.84 arasında, kaygı faktörü için 0.54 - 0.69 arasında, can sıkıntısı faktörü için 0.75 – 0.79 arasında, sinirlilik faktörü için 0.65 – 0.86 arasında, utanç faktörü için 0.86 – 0.90 arasında ve Gurur faktörü için 0.85 – 0.89 arasında değiştiği görülmektedir. Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın önemini gösteren p değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumun araştırılması için uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Başarı Duyguları Ölçeğin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI	AIC	CAIC
Değer	.07	.92	.05	.98	.97	.98	913.25	1236.96
Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum		

Tablo 3.5 incelendiğinde, uyum indekslerine bakıldığında RMSEA = 0.07; hesaplanan değer RMSEA' nın (< 0.08) iyi uygunluk kriterlerine, SRMR = 0.50; 0.95 ve üzeri olan GFI, NNFI, CFI indeksleri mükemmel uyum göstermektedir.

3.5.1.2 Başarı Duyguları Ölçeği' ne Ait Güvenirlik Testi Sonuçları

Başarı Duyguları Ölçeği' nin güvenilirliğine ilişkin kanıt elde etmek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo.3.6. Başarı Duyguları Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

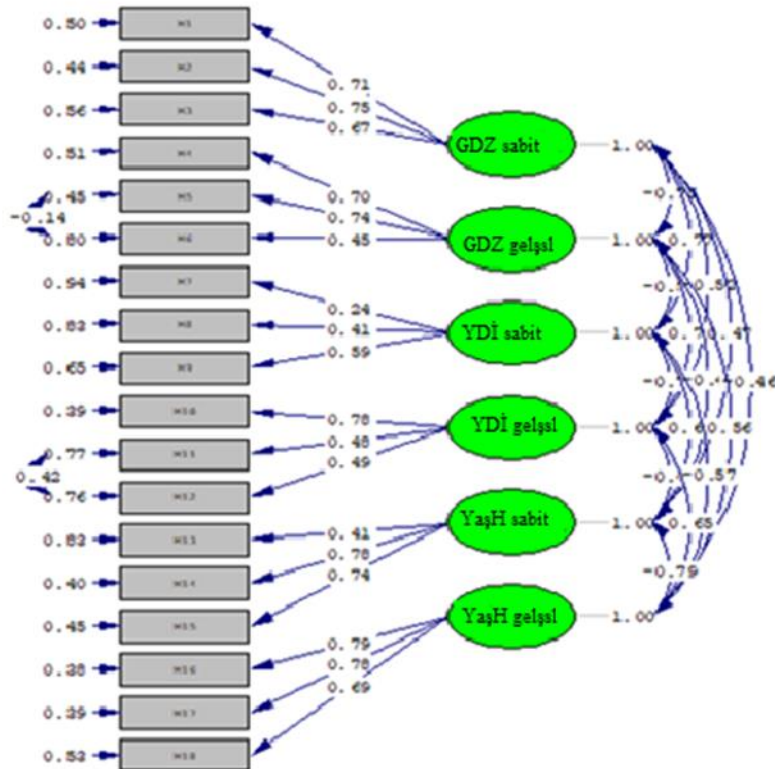
	Ölçek ve Alt Boyutlar						
	Başarı Duyguları	Keyif	Kaygı	Can Sıkıntısı	Sinirlilik	Utanç	Gurur
Cronbach Alfa	.91	.86	.73	.80	.82	.87	.86
Madde Sayısı	19	4	4	3	4	2	2

Tablo 3.6. incelendiğinde elde edilen puanların keyif faktöründeki 4 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .86 kaygı faktöründeki 4 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .73, can sıkıntısı faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .80, sinirlilik faktöründeki 4 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .82, utanç faktöründeki 2 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .87, gurur faktöründeki 2 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .86 ve 19 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .91 bulunduğu görülmektedir.

3.5.2 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirliği

3.5.2.1 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği' ne Ait 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği' ne ait yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.



Şekil 3.2. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği' ne Ait 1. Düzey

Path Diyagramı Faktör Yükleri

Doğrulamalı faktör analizi yapılırken gelişimsel ikinci dil edinimi inançları (YDİ gelişimsel) faktöründe bulunan 11 ve 12. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama bilgisi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeğine ait hesaplanan ki-kare değeri 321.46 ve serbestlik derecesi 119 olarak bulunmuştur. Şekil 3.2 incelendiğinde standardize edilmiş faktör yük değerlerinin GDZ Sabit faktörü için 0.66 ile 0.75 arasında, GDZ Gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları) faktörü için 0.39 - 0.72 arasında, YDİ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktörü için 0.24 - 0.59 arasında, YDİ gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktörü için 0.48 - 0.78 arasında, YaşH Sabit faktörü için 0.42 - 0.78 arasında ve YaşH gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) faktörü için 0.69 - 0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin uyum indeks değerleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 3.8’de sunulmuştur.

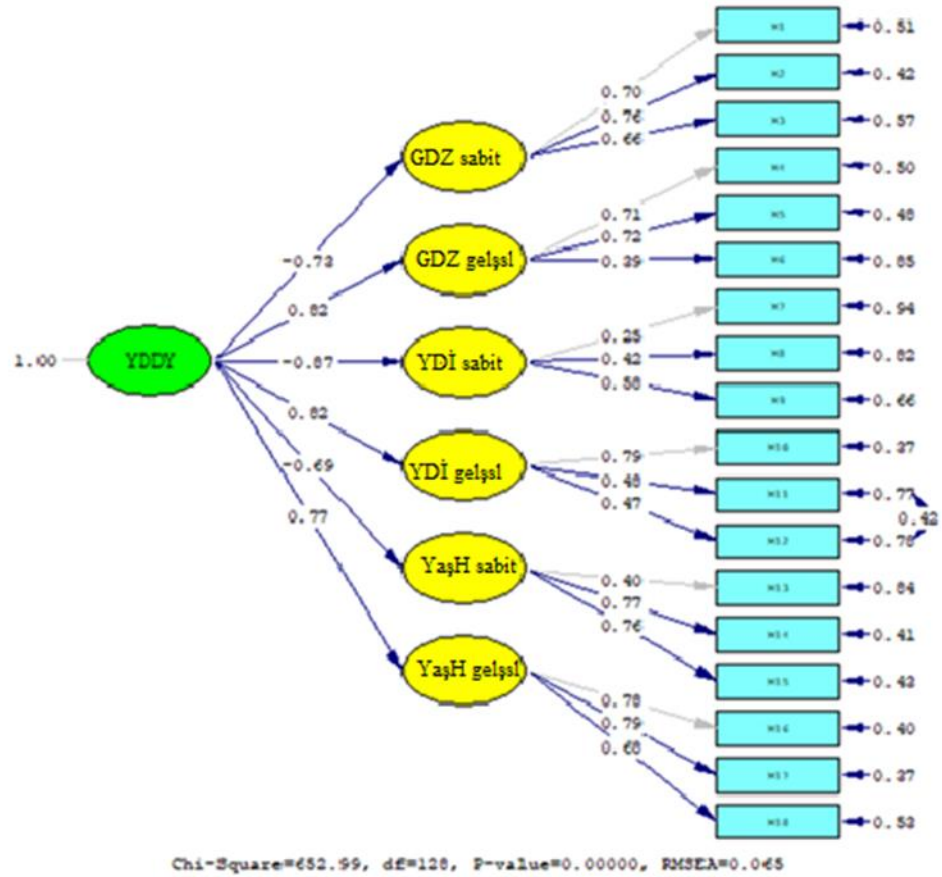
Tablo 3.7. YDDY Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI	AIC	CAIC
Değer	.06	.94	.05	.96	.95	.96	392.86	704.79
Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum		

Tablo 3.7’de gösterilmiş olduğu üzere uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA = .060; ve SRMR = 0.067 iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir .95 ve üzeri; GFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu göstermektedir.

3.5.2.2 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği’ ne Ait 2. Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği’ ne doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır. YDİ gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktöründe bulunan 11. ve 12. maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. İncelendiğinde t değerlerinin tüm maddeler için .01 düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği’ ne ait ki-kare değeri 652.99 ve serbestlik derecesi 128 olarak bulunmuştur.



Şekil 3.3. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği'ne Ait 2. Düzey

SEM Faktör Yükleri

Şekil 3.3. incelendiğinde standardize edilmiş faktör yük değerlerinin GDZ Sabit faktörü için .66 ile 0.76 arasında, GDZ Gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları) faktörü için 0.39 ile 0.72 arasında, YDİ Sabit(Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktörü için .25 ile .58 arasında, YDİ gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktörü için .47 ile .79 arasında, YaşH Sabit faktörü için .40 ile .77 arasında ve YaşH gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) faktörü için .68 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin uyum indeksleri ve uygunluk düzeyleri Tablo 3.8' de sunulmuştur.

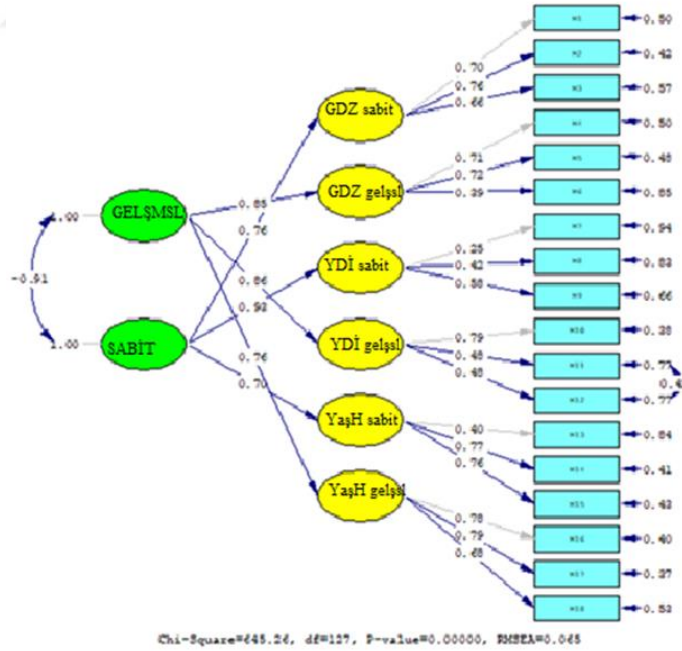
Tablo 3.8. YDDY Ölçeği (İkinci Düzey) Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI	AIC	CAIC
Değer	.06	.93	.06	.95	.94	.95	738.99	992.07

Tablo 3.8. incelendiğinde uyum indeksleri RMSEA = .06; hesaplanan değer iyi uygunluk kriterlerine ve SRMR = .06 iyi uygunluk kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir .95 ve üzeri GFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu göstermektedir.

3.5.2.3 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği' ne Ait Gelişimsel (Incremental) ve Sabit (Entity) İkili Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yapılırken YDİ gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktöründe bulunan 11. ve 12. madde arasında modifikasyon yapılmıştır. Tüm maddeler için *t* değerleri .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yabancı Dil Düşünce Yapıları'na ait hesaplanan ki-kare değeri 645.26 ve serbestlik derecesi 127 olarak bulunmuştur.

**Şekil 3.4.** Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği (İkili Doğrulayıcı)

SEM Faktör Yükleri

Şekil 3.14. incelendiğinde, standardize edilmiş faktör yük değerlerinin GDZ Sabit faktörü için .66 - .76 arasında, GDZ Gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları) faktörü için .39 - .72 arasında, YDİ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktörü için .25 - .58 arasında, YDİ gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) faktörü için .48 - .79 arasında, YaşH Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) faktörü için .40 - .77 arasında ve YaşH gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) faktörü için .68 - .79 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.9 YDDY Ölçeği (Üçüncü Düzey) Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI	AIC	CAIC
Değer	0.065	.93	.061	.95	.95	.95	736.26	992.22
Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum	Mükemmel Uyum		

Tablo 3.9 incelendiğinde uyum indeksleri RMSEA = .06; hesaplanan değer RMSEA ‘nın ($< .08$) iyi uygunluk kriterlerine ve SRMR = .06 iyi uygunluk ($\leq .08$) kriterlerine sahip olduğunu göstermektedir .95 ve üzeri GFI, NNFI ve CFI indeksleri mükemmel uygunluğu göstermektedir.

Yabancı Dil Düşünce Yapılarına ait üç model incelendiğinde, çalışmalara 1. Model üzerinden devam edilmesi daha uygun olacaktır. Çünkü; AIC ‘lere baktığımızda 1. Model en düşük değere sahiptir. Hiyerarşik olmayan modeller kıyaslanırken AIC’ ler kullanılır. Daha düşük değere sahip model tercih edilmelidir (Kline, 2005).

3.5.2.4 YDDY Ölçeği’ ne Ait Güvenirlik Testi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği’ nin güvenilirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo.3.10. YDDY Ölçeği Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutlar							
	YDDY	GDZ Sabit	Glb inc.	L2b entiy	L2b inc	YaşH Sabit	Asb inc
Cronbach Alfa	0,840	0,730	0,700	0,689	0,709	0,662	0,780
Madde Sayısı	18	3	3	3	3	3	3

Tablo 3.10 incelendiğinde elde edilen puanların GDZ Sabit faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .73, GDZ Gelişimsel faktöründeki 3 maddeye ilişkin .70, YDİ Sabit faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .68 YDİ gelişimsel faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .70, YaşH Sabit faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .66, YaşH gelişimsel faktöründeki 3 maddeye ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .78 ve 18 maddelik ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .84 bulunduğu görülmektedir.

3.5.3 Başarı Testinin Geçerlik Ve Güvenirliği

3.5.3.1 Başarı Testine Ait Madde İstatistikleri

Çalışmada kullanılan Başarı Testi' nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara madde analizi uygulanmıştır. 9. sınıf Başarı Testi'nde yer alan maddelere ait madde istatistikleri Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3.11. 9. Sınıf Madde İstatistikleri

Maddeler	Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Üst Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Alt Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Nokta Serili Korelasyon
1.Madde	438	.99	.03	177	125	.23
2.Madde	392	.89	.31	177	89	.51
3.Madde	342	.77	.52	173	59	.58
4.Madde	359	.81	.45	176	70	.52
5.Madde	312	.71	.67	175	41	.61
6.Madde	379	.86	.41	174	74	.60
7.Madde	227	.51	.71	154	21	.56
8.Madde	347	.79	.63	176	47	.70
9.Madde	324	.73	.65	173	42	.66
10.Madde	360	.81	.58	177	54	.74
11.Madde	357	.81	.55	177	58	.64
12.Madde	336	.76	.70	175	37	.77
13.Madde	196	.44	.76	146	9	.56
14.Madde	359	.81	.54	173	56	.70
15.Madde	403	.91	.29	177	91	.58
Ortalama Madde Güçlüğü: 0,774				Alınan Ortalama Puan: 11.609		
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: 0,521				Standart Sapma: 3.560		
Alınabilecek Max Puan: 15				Varyans:12.673		
Alınabilecek Min Puan:0						
Çarpıklık:-1.130						
Basıklık: .313						

Tablo 3.11’de her madde için ayrı ayrı hesaplanan madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, maddeleri doğru cevaplayan kişi sayıları, üst grupta doğru cevaplayan kişi sayıları, alt grupta doğru cevaplayan kişi sayıları ve her maddenin nokta çift serili korelasyon katsayıları verilmiştir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlüklerinin .44-.99 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum testte hemen her zorlukta madde olduğunu göstermektedir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin .03-.76 arasında değiştiği görülmektedir. Başarı testinden elde edilen puanların standart sapması 3.56, ortalaması 11.60 bulunmuştur. Başarı testinin genelinin ait ortalama madde güçlüğü .77 ve ortalama madde ayırt ediciliği .52 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan Başarı Testi’ nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara madde analizi uygulanmıştır. 10. sınıf Başarı Testi’ nde yer alan maddelere ait madde istatistikleri Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.12. 10. Sınıf Madde İstatistikleri

Maddeler	Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Üst Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Alt Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon
1.Madde	145	0.65	.74	75	14	.63
2.Madde	201	.90	.34	77	40	.59
3.Madde	155	.69	.81	76	11	.73
4.Madde	165	.74	.56	71	22	.57
5.Madde	165	.74	.71	75	16	.71
6.Madde	172	.77	.67	77	20	.68
7.Madde	163	.73	.63	75	21	.63
8.Madde	157	.70	.68	75	18	.67
9.Madde	167	.75	.66	76	20	.68
10.Madde	141	.63	.71	71	13	.60
11.Madde	186	.83	.59	77	25	.77
12.Madde	177	.79	.74	77	16	.78
13.Madde	134	.60	.63	70	17	.53
14.Madde	123	.55	.82	73	8	.62
15.Madde	159	.71	.69	76	18	.67
Ortalama Madde Güçlüğü: 0,717				Alınan Ortalama Puan: 10.759		
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: 0,666				Standart Sapma: 4,313		
Alınabilecek Max Puan: 15				Varyans:18.603		
Alınabilecek Min Puan:0						
Çarpıklık:-1.091						
Basıklık: .127						

Tablo 3.12’te her madde için ayrı ayrı hesaplanan madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, maddeleri doğru cevaplayan kişi sayıları, üst grupta doğru cevaplayan kişi sayıları, alt grupta doğru cevaplayan kişi sayıları ve her maddenin nokta çift serili korelasyon katsayıları verilmiştir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlüklerinin .55-.90 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum testte hemen her zorlukta madde olduğunu göstermektedir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin .34-.82 arasında değiştiği görülmektedir. Başarı testinden elde edilen puanların standart sapması 4.31, ortalaması 10.75 bulunmuştur. Başarı testinin genelinin ait ortalama madde güçlüğü .71 ve ortalama madde ayırt ediciliği .66 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan Başarı Testi’ nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara madde analizi uygulanmıştır. 11. sınıf Başarı Testi’nde yer alan maddelere ait madde istatistikleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 3.13. 11. Sınıf Madde İstatistikleri

Maddeler	Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Üst Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Alt Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon
1.Madde	143	0.69	.79	70	13	.67
2.Madde	38	.18	.41	30	1	.40
3.Madde	140	.68	.72	64	12	.55
4.Madde	147	.71	.75	70	15	.67
5.Madde	105	.51	.60	58	14	.45
6.Madde	157	.76	.61	70	24	.59
7.Madde	132	.64	.82	68	9	.62
8.Madde	119	.58	.57	54	12	.43
9.Madde	82	.40	.46	44	10	.32
10.Madde	95	.46	.73	60	8	.49
11.Madde	136	.66	.79	67	10	.66
12.Madde	54	.26	.48	37	3	.38
13.Madde	69	.33	.68	52	4	.53
14.Madde	84	.41	.73	56	4	.57
15.Madde	115	.56	.80	65	8	.59
Ortalama Madde Güçlüğü: 0,523				Alınan Ortalama Puan: 7.845		
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: .663				Standart Sapma: 4.248		
Alınabilecek Max Puan: 15				Varyans:18.044		
Alınabilecek Min Puan:0						
Çarpıklık:-.311						
Basıklık: -.969						

Tablo 3.13’ te her madde için ayrı ayrı hesaplanan madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, maddeleri doğru cevaplayan kişi sayıları, üst grupta doğru cevaplayan kişi sayıları, alt grupta doğru cevaplayan kişi sayıları ve her maddenin nokta çift serili korelasyon katsayıları verilmiştir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlüklerinin .18 - .76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum testte hemen her zorlukta madde olduğunu göstermektedir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin .41 - .82 arasında değiştiği görülmektedir. Başarı testinden elde edilen puanların standart sapması 4.24, ortalaması 7.84 bulunmuştur. Başarı testinin genelinin ait ortalama madde güçlüğü .52 ve ortalama madde ayırt ediciliği .66 bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan Başarı Testi’ nin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlara madde analizi uygulanmıştır. 12. sınıf Başarı Testi’ nde yer alan maddelere ait madde istatistikleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. 12. Sınıf Madde İstatistikleri

Maddeler	Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırtediciliği	Üst Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Alt Gruptan Doğru Cevaplayan Kişi Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon
1.Madde	59	.57	.90	28	2	.73
2.Madde	52	.50	.76	24	2	.54
3.Madde	62	.60	.86	29	4	.72
4.Madde	38	.37	.79	25	2	.68
5.Madde	25	.24	.66	19	0	.58
6.Madde	69	.66	.97	29	1	.76
7.Madde	44	.42	.93	27	0	.69
8.Madde	38	.37	.90	26	0	.65
9.Madde	33	.32	.79	23	0	.65
10.Madde	55	.53	.97	29	1	.80
11.Madde	49	.47	.97	28	0	.78
12.Madde	58	.56	.93	28	1	.76
13.Madde	40	.38	.83	24	0	.68
14.Madde	36	.35	.90	26	0	.77
15.Madde	45	.43	.83	24	0	.72
Ortalama Madde Güçlüğü: .451				Alınan Ortalama Puan: 6.760		
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği: .864				Standart Sapma: 5.087		
Alınabilecek Max Puan: 15				Varyans:25.875		
Alınabilecek Min Puan:0						
Çarpıklık: .109						
Basıklık: -1.336						

Tablo 3.14’ te her madde için ayrı ayrı hesaplanan madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, maddeleri doğru cevaplayan kişi sayıları, üst grupta doğru cevaplayan kişi sayıları, alt grupta doğru cevaplayan kişi sayıları ve her maddenin nokta çift serili korelasyon katsayıları verilmiştir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlüklerinin .24-.66 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum testte hemen her zorlukta madde olduğunu göstermektedir. Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt ediciliklerinin .66-.97 arasında değiştiği görülmektedir. Başarı testinden elde edilen puanların standart sapması 5.08, ortalaması 6.76 bulunmuştur. Başarı testinin genelinin ait ortalama madde güçlüğü .45 ve ortalama madde ayırt ediciliği .86 bulunmuştur.

3.5.3.2 Başarı Testine Ait Güvenirlik Testi Sonuçları

Çalışmada kullanılan Başarı Testi’ nin güvenilirliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla elde edilen puanlarla hesaplanan KR20 ve KR21 iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.15’da verilmiştir.

Tablo 3.15. Başarı Testi KR20 ve KR21 İç Tutarlık Katsayıları

	KR20				KR21			
Sınıf	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Başarı Testi	.87	.90	.87	.92	.85	.89	.84	.91
Madde Sayısı	15	15	15	15	15	15	15	15

Tablo 3.15 incelendiğinde başarı testinin KR20 iç tutarlık katsayısının 0,90 ve KR21 iç tutarlık katsayısının 0,89 bulunduğu görülmektedir.

3.5.4 Demografik Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

3.5.4.1 Cinsiyet, Sınıf Ve Yaş Değişkenlerinin Başarı Testine Etkisinin İncelenmesi

Çalışmada kullanılan Başarı Testi’ nin cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan ANCOVA analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Yaş değişkeninin etkisi engellendiğinde Başarı Testi’ nin cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 3.16 ve Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.16. Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kadın	683	10.21	10.19
Erkek	297	9.78	9.81

Tablo 3.17. Yaşa Göre Düzeltilmiş Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2
Yaş	2155.72	1	2155.72	119.84	.00	.10
Cinsiyet	29.71	1	29.71	1.65	.19	.00
Hata	17573.26	977	17.98			
Toplam	119374.00	980				

Tablo 3.17 ve Tablo 3.18 incelendiğinde öğrencilerin yaşa gruplarınca düzeltilmiş Başarı Testi puan ortalamaları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(1,977)}=1.652$, $p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin başarı testi puanları cinsiyetleri ile ilişkili değildir. Buna bağlı olarak cinsiyetin düzeltilmiş başarı testi puanları arasında yapılan Benferroni Testi sonuçlarına göre, kadın öğrencilerin başarı testi ortalamaları ($\bar{X} = 10.196$) ile erkek öğrencilerin başarı testi ortalamalarının ($\bar{X} = 9.81$) birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları kontrol altına alındıktan sonra cinsiyetlerinin başarı testi puanları üzerindeki etkisinin çok az olduğu görülmektedir ($\eta_p^2 = .002$, $\eta_p^2 < .06$). Başka bir deyişle öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında cinsiyetleri Başarı Testi puanlarını % 0.2 etkilemektedir. Bu durum bize Başarı Testi puanlarının cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanabileceğini göstermektedir.

Yaş değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde; Başarı Testi'nin sınıf değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 3.20 ve Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.18. Başarı Testi Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
9. Sınıf	443	11.57	11.44
10. Sınıf	225	10.75	10.76
11. Sınıf	207	7.82	7.95
12. Sınıf	105	6.80	7.04

Tablo 3.19. Yaşa Göre Düzeltilmiş Başarı Testi Puanlarının Sınıfa Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Farklar
Yaş	8.73	1	8.73	.51	.47	.001	9-11, 9-12
Sınıf	1112.71	3	370.90	21.93	.00	.063	10-11, 10-12
Hata	16490.26	975	16.91				
Toplam	119374.00	980					

Tablo 3.18 ve Tablo 3.19 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş Başarı Testi puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(1,975)} = 21.93, p .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin başarı testi puanları sınıf düzeyleri ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak sınıf düzeylerinin düzeltilmiş başarı testi puanları arasında yapılan Benferroni Testi sonuçlarına göre, 11. sınıftaki öğrencilerin başarı testi ortalamalarının ($\bar{X} = 7.95$) ve 12. sınıftaki öğrencilerin başarı testi ortalamalarının ($\bar{X} = 7.04$), 9. sınıftaki öğrencilerin başarı testi ortalamalarından ($\bar{X} = 11.44$) ve 10. sınıftaki öğrencilerin başarı testi ortalamalarından ($\bar{X} = 10.76$) düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları kontrol altına alındıktan sonra sınıf düzeylerinin başarı testi puanları üzerindeki etkisinin olduğu görülmektedir ($\eta_p^2 = .06, \eta_p^2 > .06$). Başka bir deyişle öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında sınıf düzeyleri Başarı Testi puanlarını % 6 etkilemektedir. Bu durum bize Başarı Testi puanlarının sınıf düzeyi değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanamayacağını göstermektedir.

Bu ANCOVA bulguları doğrultusunda öğrencilerin Başarı Testi puanlarının cinsiyetlerinden bağımsız olarak değerlendirilebileceği ancak sınıf düzeylerinden bağımsız olarak değerlendirilemeyeceği görülmektedir. Bu durum sonraki analizler yapılırken dikkate alınmıştır.

3.5.4.2 Cinsiyet, Sınıf Ve Yaş Değişkenlerinin Başarı Duyguları Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Etkisinin İncelenmesi

Çalışmada kullanılan Başarı Duyguları Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan MANCOVA analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Yaş değişkeninin etkisi engellendiğinde Başarı Duyguları Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan MANCOVA analizi sonuçları Tablo 3.20, Tablo 3.21 ve Tablo 3.22’te verilmiştir.

Tablo 3.20. Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Standart Hata	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başarı Duyguları	Kadın	680	.42	42.03	42.05
	Erkek	294	.64	40.96	40.92
Toplam Puanı					
Keyif Puanı	Kadın	680	.11	10.14	10.14
	Erkek	294	.17	10.27	10.26
Kaygı Puanı	Kadın	680	.10	8.03	8.03
	Erkek	294	.15	7.74	7.73
Can Sıkıntısı Puanı	Kadın	680	.08	5.93	5.94
	Erkek	294	.12	6.08	6.07
Sinirlilik Puanı	Kadın	680	.09	6.95	6.95
	Erkek	294	.13	6.96	6.96
Utancı Puanı	Kadın	680	.08	5.40	5.40
	Erkek	294	.13	4.70	4.69
Gurur Puanı	Kadın	680	.07	5.57	5.57
	Erkek	294	.11	5.18	5.18

Tablo 3.21. Yaşa Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Value	F	sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Yaş	.96	5.22	6.00	966.00	.00	.031
Cinsiyet	.96	5.56	6.00	966.00	.00	.033

Tablo 3.21 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş puanlarının cinsiyete göre çok değişkenli farklılık gösterdiği ($\Delta = 5.56$, $p < .05$) ancak bu farklılığın kısmi etkisinin ($\eta_p^2 = .03$, $\eta_p^2 < .06$) olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.22. Yaşa Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Farklar
Yaş	2362.85	1	2362.85	19.25	.00	.019	-

Başarı	Cinsiyet	262.31	1	262.31	2.13	.14	.002	
Duyguları	Hata	119163.66	9.71	122.72				
Toplam	Toplam	121764.65	9.73					
Puanı								
	Yaş	224.07	1	224.07	25.06	.00	.025	-
Keyif	Cinsiyet	3.01	1	3.01	.33	.56	.000	
Puanı	Hata	8679.50	9.71	8.93				
	Toplam	8907.47	9.73					
	Yaş	114.45	1	114.45	15.47	.00	.016	-
Kaygı	Cinsiyet	18.55	1	18.55	2.50	.11	.003	
Puanı	Hata	7181.63	9.71	7.39				
	Toplam	7313.22	9.73					
	Yaş	91.13	1	91.13	19.61	.00	.020	-
Can	Cinsiyet	3.81	1	3.81	.82	.36	.001	
Sıkıntısı	Hata	4511.14	9.71	4.64				
Puanı	Toplam	4606.70	9.73					
	Yaş	38.99	1	38.99	6.87	.01	.007	-
Sinirlilik	Cinsiyet	.01	1	.01	.00	.96	.000	
Puanı	Hata	5505.31	9.71	5.67				
	Toplam	5544.35	9.73					
	Yaş	6.28	1	6.28	1.20	.27	.001	
Utanç	Cinsiyet	101.14	1	101.14	19.44	.00	.020	K-E
Puanı	Hata	5050.57	9.71	5.20				
	Toplam	5157.24	9.73					
	Yaş	21.56	1	21.56	5.40	.02	.006	
Gurur	Cinsiyet	31.77	1	31.77	7.96	.00	.008	K-E
Puanı	Hata	3874.98	9.71	3.99				
	Toplam	3927.51	9.73					

Tablo 3.20, Tablo 3.21 ve Tablo 3.22 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş Başarı Duyguları puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = 2.13$, $p > .05$), Keyif puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = .338$, $p > .05$), Kaygı puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = 2.50$, $p > .05$), Can Sıkıntısı puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = .82$, $p > .05$) ve Sinirlilik puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = .002$, $p > .05$) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin Başarı Duyguları, Keyif, Kaygı, Can Sıkıntısı ve Sinirlilik puanları cinsiyetleri ile ilişkili değildir. Öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında cinsiyetlerinin Başarı Duyguları ($\eta_p^2 = .002$, $\eta_p^2 < .06$), Keyif ($\eta_p^2 = .000$, $\eta_p^2 < .06$), Kaygı ($\eta_p^2 = .003$, $\eta_p^2 < .06$), Can Sıkıntısı ($\eta_p^2 = .001$, $\eta_p^2 < .06$) ve Sinirlilik ($\eta_p^2 = .000$, $\eta_p^2 < .06$) puanları üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize Başarı Duyguları, Keyif, Kaygı, Can Sıkıntısı ve Sinirlilik puanlarının cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanacağını göstermektedir.

Öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş Utanç puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = 19.44$, $p < .05$) ve Gurur puan ortalamaları arasında ($F_{(1,973)} = 7.96$, $p < .05$) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

.05) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin Utanç ve Gurur puanları cinsiyetleri ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak öğrencilerin cinsiyetlerinin düzeltilmiş Utanç puanları arasında ve Gurur puanları arasında yapılan Benferroni Testi sonuçlarına göre, kadın öğrencilerin Utanç puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 5.40) erkek öğrencilerin Utanç puan ortalamalarından ($\bar{X}$ = 4.69) yüksek olduğu ve kadın öğrencilerin Gurur puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 5.57) erkek öğrencilerin Gurur puan ortalamalarından ($\bar{X}$ = 5.18) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar bize Utanç ve Gurur puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini söylese de öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında cinsiyetlerinin Utanç (η_p^2 = .020, η_p^2 < .06) ve Sinirlilik (η_p^2 = .008, η_p^2 < .06) puanları üzerindeki etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize Utanç ve Gurur puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterse bile cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanabileceğini göstermektedir. Yaş değişkeninin etkisi engellendiğinde Başarı Duyguları Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların sınıf düzeyi değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan MANCOVA analizi sonuçları Tablo 3.23, Tablo 3.24 ve Tablo 3.25’de verilmiştir.

Tablo 3.23. Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyi	N	Standart Hata	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Başarı Duyguları Toplam Puanı	9. Sınıf	443	.70	40.14	40.99
	10. Sınıf	219	.75	42.69	42.61
	11. Sınıf	207	.92	42.58	41.66
	12. Sınıf	105	1.40	44.56	42.96
Keyif Puanı	9. Sınıf	443	.19	9.69	9.94
	10. Sınıf	219	.20	10.58	10.56
	11. Sınıf	207	.24	10.13	9.86
	12. Sınıf	105	.37	11.48	11.03
Kaygı Puanı	9. Sınıf	443	.17	7.67	7.89
	10. Sınıf	219	.18	7.84	7.81
	11. Sınıf	207	.22	8.38	8.15
	12. Sınıf	105	.34	8.43	8.04
Can Sıkıntısı Puanı	9. Sınıf	443	.13	5.67	5.86
	10. Sınıf	219	.14	6.29	6.27
	11. Sınıf	207	.17	5.89	5.69
	12. Sınıf	105	.27	6.80	6.45
	9. Sınıf	443	.15	6.76	6.86

Sinirlilik	10. Sınıf	219	.16	7.02	7.01
Puanı	11. Sınıf	207	.19	7.14	7.03
	12. Sınıf	105	.30	7.28	7.09
	9. Sınıf	443	.14	5.14	5.25
Utancı Puanı	10. Sınıf	219	.15	5.09	5.08
	11. Sınıf	207	.19	5.55	5.43
	12. Sınıf	105	.29	4.86	4.66
	9. Sınıf	443	.12	5.18	5.18
Gurur Puanı	10. Sınıf	219	.13	5.86	5.86
	11. Sınıf	207	.16	5.48	5.48
	12. Sınıf	105	.25	5.68	5.68

Tablo 3.24. Yaşa Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Value	F	sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Yaş	.99	1.29	6.00	964.00	.25	.008
Sınıf Düzeyi	.94	3.30	18.00	2727.08	.00	.020

Tablo 3.24 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş puanlarının sınıf düzeyine göre çok değişkenli farklılık gösterdiği ($\Delta = 3.30$, $p < .05$) ancak bu farklılığın kısmi etkisinin ($\eta_p^2 = .02$, $\eta_p^2 < .06$) olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.25. Yaşa Göre Düzeltilmiş Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Farklar
Başarı Duyguları Toplam Puanı	Yaş	395.04	1	395.04	3.21	.07	.003	-
	Sınıf	365.33	3	121.77	.99	.39	.003	
	Hata	119060.64	969	122.87				
	Toplam	1816628.00	974					
Keyif Puanı	Yaş	32.26	1	32.26	3.65	.05	.004	11-12
	Sınıf	124.81	3	41.60	4.71	.00	.014	
	Hata	8557.70	969	8.83				
	Toplam	109900.00	974					
Kaygı Puanı	Yaş	24.44	1	24.44	3.29	.07	.003	-
	Sınıf	10.05	3	3.35	.45	.71	.001	
	Hata	7190.13	969	7.42				
	Toplam	68820.00	974					
Can Sıkıntısı Puanı	Yaş	18.39	1	18.39	4.00	.04	.004	11-12
	Sınıf	60.75	3	20.25	4.40	.00	.013	
	Hata	4454.20	969	4.59				
	Toplam	39467.00	974					
	Yaş	5.73	1	5.73	1.00	.31	.001	-
	Sınıf	2.98	3	.99	.17	.91	.001	

Sinirlilik Puanı	Hata	5502.34	969	5.67					
	Toplam	52712.00	974						
	Yaş	6.36	1	6.36	1.20	.27	.001		
Utanç Puanı	Sınıf	41.81	3	13.93	2.64	.04	.008	11-12	
	Hata	5109.91	969	5.27					
	Toplam	31382.00	974						
	Yaş	.00	1	.00	.00	.98	.000		
Gurur Puanı	Sınıf	55.08	3	18.36	4.62	.00	.014	9-10	
	Hata	3851.66	969	3.97					
	Toplam	32909.00	974						

Tablo 3.23, Tablo 3.24 ve Tablo 3.25 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş başarı duyguları puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = 0.99$, $p > .05$), kaygı puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = .45$, $p > .05$), ve sinirlilik puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = .002$, $p > .05$) sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin başarı duyguları, kaygı ve sinirlilik puanları sınıf düzeyleri ile ilişkili değildir. Öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında sınıf düzeylerinin başarı duyguları ($\eta_p^2 = .003$, $\eta_p^2 < .06$), kaygı ($\eta_p^2 = .001$, $\eta_p^2 < .06$), ve sinirlilik ($\eta_p^2 = .001$, $\eta_p^2 < .06$) puanları üzerindeki etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize başarı duyguları, kaygı ve sinirlilik puanlarının sınıf düzeyi değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanacağını göstermektedir.

Ancak öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş keyif puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = 4.71$, $p > .05$), can sıkıntısı puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = 4.40$, $p > .05$), utanç puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = 2.64$, $p < .05$) ve gurur puan ortalamaları arasında ($F_{(3,969)} = 4.62$, $p < .05$) sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin keyif, can sıkıntısı, utanç ve gurur puanları sınıf düzeyi ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak öğrencilerin sınıf düzeylerinin düzeltilmiş keyif puanları arasında, can sıkıntısı puanları arasında, utanç puanları arasında ve gurur puanları arasında yapılan Benferroni Testi sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin Keyif puan ortalamalarının ($\bar{X} = 9.86$) 12. sınıf öğrencilerinin keyif puan ortalamalarından ($\bar{X} = 11.03$) düşük olduğu, 11. sınıf öğrencilerinin can sıkıntısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5.96$) 12. sınıf öğrencilerinin can sıkıntısı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 6.45$) düşük olduğu, 11. sınıf öğrencilerinin utanç puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5.43$) 12. sınıf öğrencilerinin utanç puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4.66$) yüksek olduğu ve 9. sınıf öğrencilerinin gurur puan ortalamalarının ($\bar{X} = 5.18$) 10. sınıf öğrencilerinin gurur

puan ortalamalarından ($\bar{X}= 5.86$) düşük olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar bize keyif, can sıkıntısı, utanç ve gurur puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini söylese de öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında sınıf düzeylerinin keyif ($\eta_p^2 = .014$, $\eta_p^2 < .06$), can sıkıntısı ($\eta_p^2 = .013$, $\eta_p^2 < .06$), utanç ($\eta_p^2 = .008$, $\eta_p^2 < .06$) ve sinirlilik ($\eta_p^2 = .014$, $\eta_p^2 < .06$) puanları üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize keyif, can sıkıntısı, utanç ve gurur puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterse bile sınıf düzeyi değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanabileceğini göstermektedir.

Bu MANCOVA bulguları doğrultusunda, öğrencilerin başarı duyguları, keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur puanlarının cinsiyetlerinden bağımsız olarak değerlendirilebileceği görülmektedir. Öğrencilerin başarı duyguları, keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur puanlarının sınıf düzeylerinden bağımsız olarak değerlendirilebileceği görülmektedir. Bu durum sonraki analizler yapılırken dikkate alınmıştır.

3.5.4.3 Cinsiyet, Sınıf Ve Yaş Değişkenlerinin Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara Etkisinin İncelenmesi

Çalışmada kullanılan Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan MANCOVA analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Yaş değişkeninin etkisi engellendiğinde Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan MANCOVA analizi sonuçları Tablo 3.26, Tablo 3.27 ve Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.26. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	N	Standart Hata	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yabancı Dil Düşünce Yapıları	Kadın	683	.30	39.57	39.57
	Erkek	297	.45	40.90	40.90
GDZ sabit	Kadın	683	.07	5.56	5.56
	Erkek	297	.10	5.80	5.80
GDZ	Kadın	683	.06	6.03	6.03

gelişimsel	Erkek	297	.09	6.18	6.18
YDİ sabit	Kadın	683	.07	8.12	8.12
	Erkek	297	.11	8.46	8.46
YDİ	Kadın	683	.07	5.85	5.85
geişimsel	Erkek	297	.11	5.96	5.96
YaşH sabit	Kadın	683	.08	7.82	7.82
	Erkek	297	.13	8.04	8.04
YaşH	Kadın	683	.07	6.16	6.16
gelişimsel	Erkek	297	.11	6.43	6.43

Tablo 3.27. Yaşa Göre Düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Value	F	sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Yaş	.97	4.60	6.00	972.00	.00	.028
Cinsiyet	.99	1.45	6.00	972.00	.19	.009

Tablo 3.27 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarıncı düzeltilmiş puanlarının cinsiyete göre çok değişkenli farklılık göstermediği ($\Delta = 1.45$, $p > .05$) ve cinsiyetin puanlar üzerindeki kısmi etkisinin ($\eta_p^2 = .009$, $\eta_p^2 < .06$) olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.28. Yaşa Göre Düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Farklar
Yabancı Dil Düşünce Yapıları	Yaş	16.82	1	16.82	.27	.60	.000	K-E
	Cinsiyet	365.30	1	365.30	5.93	.01	.006	
	Hata	60171.90	977	61.58				
	Toplam	1626952.00	980					
GDZ sabit (Genel Dil zekası)	Yaş	.12	1	.12	.03	.84	.000	-
	Cinsiyet	12.02	1	12.02	3.63	.05	.004	
	Hata	3229.65	977	3.30				
	Toplam	34413.00	980					
GDZ gelişimsel	Yaş	42.44	1	42.44	15.67	.00	.016	-
	Cinsiyet	5.097	1	5.09	1.88	.17	.002	
	Hata	2645.03	977	2.70				
	Toplam	38890.00	980					
YDİ sabit (İkinci Dil)	Yaş	6.01	1	6.01	1.65	.19	.002	K-E
	Cinsiyet	23.82	1	23.82	6.56	.01	.007	
	Hata	3545.10	977	3.62				
	Toplam	69947.00	980					
YDİ gelişimsel	Yaş	3.38	1	3.38	.92	.33	.001	-
	Cinsiyet	2.37	1	2.37	.64	.42	.001	
	Hata	3568.43	977	3.65				
	Toplam	37570.00	980					
YaşH sabit	Yaş	3.26	1	3.26	.65	.42	.001	-
	Cinsiyet	9.39	1	9.39	1.87	.17	.002	
	Hata	4888.12	977	5.00				

	Toplam	65968.00	980					
YaşH	Yaş	.12	1	.12	.03	.86	.000	-
gelşmsl	Cinsiyet	15.22	1	15.22	3.67	.05	.004	
	Hata	4043.94	977	4.13				
	Toplam	42328.00	980					

Tablo 3.26, Tablo 3.27 ve Tablo 3.28 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş GDZ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları) puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = 3.63, p > 0.05$), GDZ Gelişimsel puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = 1.88, p > .05$), YDİ Gelişimsel puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = .64, p > .05$), YaşH Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = 1.87, p > .05$) ve Yaş hassasiyeti puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = 3.67, p > .05$) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin GDZ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları), GDZ Gelişimsel, YDİ gelişimsel, YaşH Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) ve YaşH gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) puanları cinsiyetleri ile ilişkili değildir. Öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında cinsiyetlerinin GDZ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları) ($\eta_p^2 = .004, \eta_p^2 < .06$), GDZ Gelişimsel ($\eta_p^2 = .002, \eta_p^2 < .06$), YDİ gelişimsel ($\eta_p^2 = .001, \eta_p^2 < .06$), YaşH Sabit ($\eta_p^2 = .002, \eta_p^2 < .06$) ve Yaş hassasiyeti ($\eta_p^2 = .004, \eta_p^2 < .06$) puanları üzerindeki etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize GDZ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları), GDZ Gelişimsel, YDİ Gelişimsel, YaşH Sabit ve Yaş hassasiyeti puanlarının cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanacağını göstermektedir.

Öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = 5.93, p < .05$) ve YDİ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) puan ortalamaları arasında ($F_{(1,977)} = 6.56, p < .05$) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları ve YDİ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) puanları cinsiyetleri ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak öğrencilerin cinsiyetlerinin düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları puanları arasında ve YDİ Sabit puanları arasında yapılan Benferroni Testi sonuçlarına göre, kadın öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları puan ortalamalarının ($\bar{X} = 39.57$) erkek öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları puan

ortalamalarından ($\bar{X}$ = 40.90) düşük olduğu ve kadın öğrencilerin YDİ Sabit puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 8.12) erkek öğrencilerin YDİ Sabit puan ortalamalarından ($\bar{X}$ = 8.46) düşük olduğu görülmektedir. Bu durum her ne kadar bize Yabancı Dil Düşünce Yapıları ve YDİ Sabit puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini söylese de öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında cinsiyetlerinin Yabancı Dil Düşünce Yapıları (η_p^2 = .006, η_p^2 < .06) ve YDİ Sabit (η_p^2 = .007, η_p^2 < .06) puanları üzerindeki etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize Yabancı Dil Düşünce Yapıları ve YDİ Sabit puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterse bile cinsiyet değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanabileceğini göstermektedir.

Yaş değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen puanların sınıf düzeyi değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan MANCOVA analizi sonuçları 3.29, Tablo 3.30 ve Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3.29. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Düzeyi	N	Standart Hata	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yabancı Dil Düşünce Yapıları	9. Sınıf	443	.50	39.72	39.70
	10. Sınıf	225	.52	41.54	41.54
	11. Sınıf	207	.65	39.02	39.04
	12. Sınıf	105	.98	39.57	39.60
GDZ sabit	9. Sınıf	443	.11	5.59	5.61
	10. Sınıf	225	.12	5.80	5.80
	11. Sınıf	207	.15	5.55	5.53
	12. Sınıf	105	.23	5.64	5.61
GDZ gelişsl	9. Sınıf	443	.10	6.23	6.13
	10. Sınıf	225	.11	6.25	6.26
	11. Sınıf	207	.13	5.69	5.79
	12. Sınıf	105	.20	5.80	5.98
YDİ sabit	9. Sınıf	443	.12	8.08	8.08
	10. Sınıf	225	.12	8.37	8.37
	11. Sınıf	207	.15	8.41	8.41
	12. Sınıf	105	.24	8.17	8.16
YDİ gelişsl	9. Sınıf	443	.12	5.95	5.99
	10. Sınıf	225	.12	6.08	6.08
	11. Sınıf	207	.15	5.53	5.48
	12. Sınıf	105	.24	5.90	5.81
YaşH sabit	9. Sınıf	443	.14	7.71	7.72
	10. Sınıf	225	.14	8.31	8.31
	11. Sınıf	207	.18	7.88	7.87

	12. Sınıf	105	.28	7.79	7.77
YaşH gelişsl	9. Sınıf	443	.12	6.15	6.15
	10. Sınıf	225	.13	6.70	6.70
	11. Sınıf	207	.16	5.95	5.94
	12. Sınıf	105	.25	6.25	6.25

Tablo 3.30. Yaşa Göre Düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Çok Değişkenli Test Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Value	F	sd	Hata sd	p	Kısmi η^2
Yaş	.99	.83	6.00	97.00	.54	.005
Sınıf Düzeyi	.96	1.77	18.00	2744.06	.02	.011

Tablo 3.30. incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş puanlarının sınıf düzeyine göre çok değişkenli farklılık gösterdiği ($\Delta=1.77$, $p < .05$) ancak bu farklılığın kısmi etkisinin ($\eta_p^2 = .011$, $\eta_p^2 < .06$) olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.31. Yaşa Göre Düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf düzeyine Göre Tek Değişkenli Test Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Farklar
Yabancı Dil Düşünce Yapıları	Yaş	.14	1	.144	.00	.96	.000	10-11
	Sınıf	771.64	3	257.21	4.19	.00	.013	
	Hata	59765.55	975	61.29				
	Toplam	1626952.00	980					
GDZ sabit	Yaş	.18	1	.18	.05	.81	.000	-
	Sınıf	9.04	3	3.01	.91	.43	.003	
	Hata	3232.63	975	3.31				
	Toplam	34413.00	980					
GDZ gelişsl	Yaş	5.32	1	5.32	1.97	.16	.002	-
	Sınıf	20.33	3	6.78	2.51	.05	.008	
	Hata	2629.79	975	2.69				
	Toplam	38890.00	980					
YDİ sabit	Yaş	.00	1	.00	.00	.96	.000	-
	Sınıf	15.78	3	5.26	1.44	.22	.004	
	Hata	3553.14	975	3.64				
	Toplam	69947.00	980					
YDİ gelişsl	Yaş	1.18	1	1.18	.32	.56	.000	10-11
	Sınıf	34.33	3	11.44	3.15	.02	.010	
	Hata	3536.47	975	3.62				
	Toplam	37570.00	980					
YaşH sabit	Yaş	.06	1	.06	.01	.90	.000	9-10
	Sınıf	51.74	3	17.24	3.47	.01	.011	
	Hata	4845.77	975	4.97				
	Toplam	65968.00	980					
YaşH gelişsl	Yaş	.00	1	.00	.00	.97	.000	9-10
	Sınıf	68.29	3	22.76	5.56	.00	.017	
	Hata	3990.87	975	4.09				
	Toplam	42328.00	980					

Tablo 3.29, Tablo 3.30 ve Tablo 3.31 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş GDZ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Genel Dil İnançları) puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = .910, p > .05$), GDZ Gelişimsel puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = 2.514, p > .05$) ve YDİ Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = .649, p > .05$) sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin GDZ Sabit, GDZ Gelişimsel ve YDİ Sabit puanları sınıf düzeyleri ile ilişkili değildir. Öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında sınıf düzeylerinin GDZ Sabit ($\eta_p^2 = .003, \eta_p^2 < .06$), GDZ Gelişimsel ($\eta_p^2 = .008, \eta_p^2 < .06$) ve YDİ Sabit ($\eta_p^2 = .004, \eta_p^2 < .06$) puanları üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize GDZ Sabit, GDZ Gelişimsel ve YDİ Sabit puanlarının sınıf düzeyi değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanacağını göstermektedir.

Öğrencilerin yaş gruplarınca düzeltilmiş Yaba Yabancı Dil Düşünce Yapıları puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = 4.19, p < .05$), YDİ Gelişimsel puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = 3.15, p < .05$), YaşH Sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyeti İnançları) puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = 3.47, p < .05$) ve Yaş hassasiyeti puan ortalamaları arasında ($F_{(3,975)} = 5.56, p < .05$) sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları, YDİ Gelişimsel, YaşH Sabit ve Yaş hassasiyeti puanları sınıf düzeyleri ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak öğrencilerin cinsiyetlerinin düzeltilmiş Yabancı Dil Düşünce Yapıları puanları arasında YDİ Gelişimsel puanları arasında, YaşH Sabit puanları arasında ve Yaş hassasiyeti puanları arasında yapılan Benferroni Testi sonuçlarına göre, 10. sınıf öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları puan ortalamalarının ($\bar{X} = 41.54$) 11. sınıf öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları puan ortalamalarından ($\bar{X} = 39.046$) yüksek olduğu, 10. sınıf öğrencilerinin YDİ Gelişimsel puan ortalamalarının ($\bar{X} = 6.08$) 11. sınıf öğrencilerinin YDİ Gelişimsel puan ortalamalarından ($\bar{X} = 5.48$) yüksek olduğu, 9. sınıf öğrencilerinin YaşH Sabit puan ortalamalarının ($\bar{X} = 7.72$) 10. sınıf öğrencilerinin YaşH Sabit puan ortalamalarından ($\bar{X} = 8.31$) düşük olduğu, 9. sınıf öğrencilerinin Yaş hassasiyeti puan ortalamalarının ($\bar{X} = 6.15$) 10. sınıf öğrencilerinin Yaş hassasiyeti puan ortalamalarından ($\bar{X} = 6.70$) düşük olduğu ve 10. sınıf öğrencilerinin Yaş hassasiyeti puan ortalamalarının ($\bar{X} = 6.70$) 11. sınıf öğrencilerinin Yaş hassasiyeti puan ortalamalarından ($\bar{X} = 5.94$) düşük olduğu

görülmektedir. Bu durum her ne kadar bize Yabancı Dil Düşünce Yapıları, YDİ Gelişimsel, YaşH Sabit ve Yaş hassasiyeti puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini söylese de öğrencilerin yaşları kontrol altına alındığında sınıf düzeylerinin Yabancı Dil Düşünce Yapıları ($\eta_p^2 = 0.013$, $\eta_p^2 < .06$), YDİ Gelişimsel ($\eta_p^2 = .010$, $\eta_p^2 < .06$), YaşH Sabit ($\eta_p^2 = .011$, $\eta_p^2 < .06$) ve Yaş hassasiyeti ($\eta_p^2 = .017$, $\eta_p^2 < .06$) puanları üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durum bize Yabancı Dil Düşünce Yapıları, YDİ Gelişimsel, YaşH Sabit ve Yaş hassasiyeti puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterse bile sınıf düzeyi değişkeninin etkisinden bağımsız olarak yorumlanabileceğini göstermektedir.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu ‘Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin ‘Yabancı Dil Düşünce Yapıları’, ‘Başarı Duyguları ve Başarı Puanları’ arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4.1.’ de ve Şekil 4.1.’de verilmektedir.

Tablo 4.1. Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 – KEYİF	1												
2 – KAYGI	.53**	1											
3 – CAN SIK	.72**	.57**	1										
4 – SINIRLLK	.50**	.63**	.69**	1									
5 – UTANÇ	.31**	.55**	.36**	.41**	1								
6 – GURUR	.51**	.47**	.40**	.34**	.35**	1							
7 – GDZ SABT	.22**	.31**	.26**	.31**	.21**	.19**	1						
8 – GDZ GELŞ	.22**	.23**	.24**	.25**	.15**	.19**	.52**	1					
9 – YDİ SABT	.26**	.24**	.29**	.26**	.10**	.17**	.27**	.45**	1				
10 – YDİ GEL	.18**	.26**	.22**	.23**	.22**	.14**	.41**	.28**	.27**	1			
11 – YAŞ H S	.12**	.12**	.14**	.14**	.09**	.05	.27**	.22**	.16**	.28**	1		
12 – YAŞ H G	.22**	.16**	.25**	.22**	.08**	.13**	.33**	.41**	.44**	.29**	.55**	1	
13- BAŞARI	-.23**	-.34**	-.22**	-.28**	-.21**	-.27**	-.18**	-.04	.03	-.22**	-.03	.01	1

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 4.1 incelendiğinde; öğrencilerin başarıları ve keyif arasında ($r = -.23$, $p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde, kaygı arasında ($r = -.34$, $p < .01$), negatif yönlü orta düzeyde, can sıkıntısıyla arasında ($r = -.22$, $p < .01$), negatif yönlü düşük düzeyde, sinirlilikle arasında ($r = -.28$, $p < .01$), utanç arasında ($r = -.21$, $p < .01$), negatif yönlü düşük düzeyde, gurur arasında ($r = -.27$, $p < .01$), negatif yönlü düşük düzeyde, Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = -.18$, $p < .01$) negatif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = -.22$, $p < .01$), negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarılarıyla,

Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin keyif puanlarıyla Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .26, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .18, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .12, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kaygı puanlarıyla Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .31, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .23, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .24, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .26, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .12, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .16, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin can sıkıntısı puanlarıyla Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .26, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .24, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .29, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .14, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .25, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sinirlilik puanlarıyla Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .31, p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .25, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .26, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .23, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .14, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde,

Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin utanç puanlarıyla Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .21, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .15, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .10, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .22, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .09, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .08, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin gurur puanlarıyla Sabit Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .19, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları arasında ($r = .19, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .17, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Sabit Yabancı Dil İnançları arasında ($r = .14, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde, Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları arasında ($r = .13, p < .01$) pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ve Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

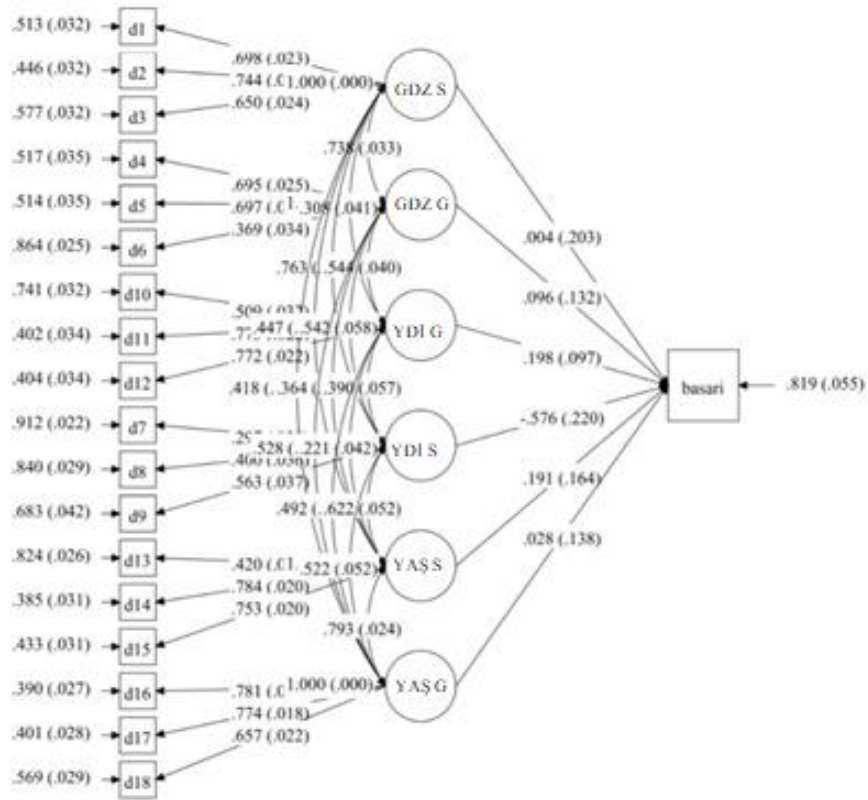
Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları ile başarı duyguları, İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta olup olmadığı ile ilgili bulgular amacıyla öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt boyutlarının ve Başarıyı Yordadığı SEM Modeli ve Başarı Duyguları Alt boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli gerçekleştirilmiştir.

4.2.1 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli

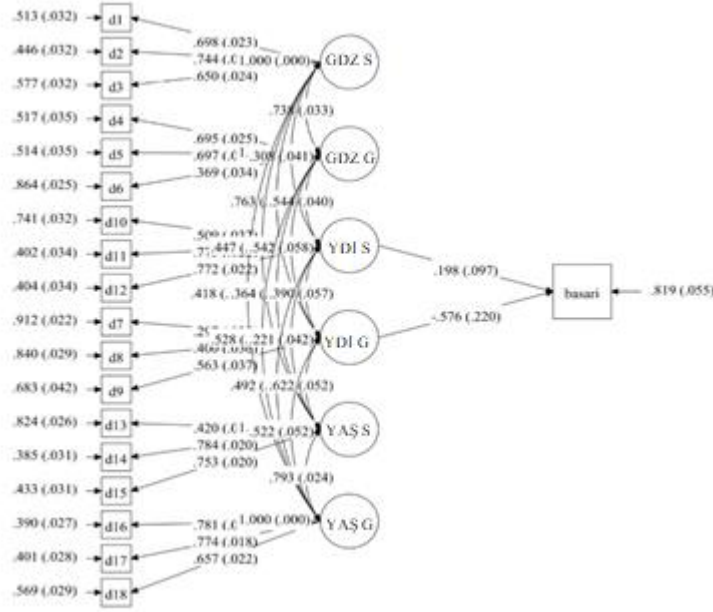
Yabancı Dil düşünce Yapılarının (Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yabancı Dil İnançları, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları) öğrencilerin başarı puanlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapılan YEM sonuçları Tablo 4.2 ve Şekil 4.1 ve 4.2.'de verilmektedir.

Tablo 4.2. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları ve Başarı Arasındaki SEM Modeli

Bağımlı	Bağımsız	β	Standart Hata	p
Başarı	GDZ sabit	0,00	0,01	0,98
	GDZ gelişl	0,09	0,72	0,47
	YDİ sabit	-0,57	-2,31	0,00
	YDİ gelişl	0,19	2,05	0,04
	YaşH sabit	0,19	1,16	0,24
	YaşH gelişl	0,02	0,20	0,83
RMSEA= .05 CFI= .91 TLI= .88 SRMR= .05 $\chi^2=556.87$ sd=132				



Şekil 4.1. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli



Şekil 4.2. Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli (Yalnızca Anlamlı Olanlar)

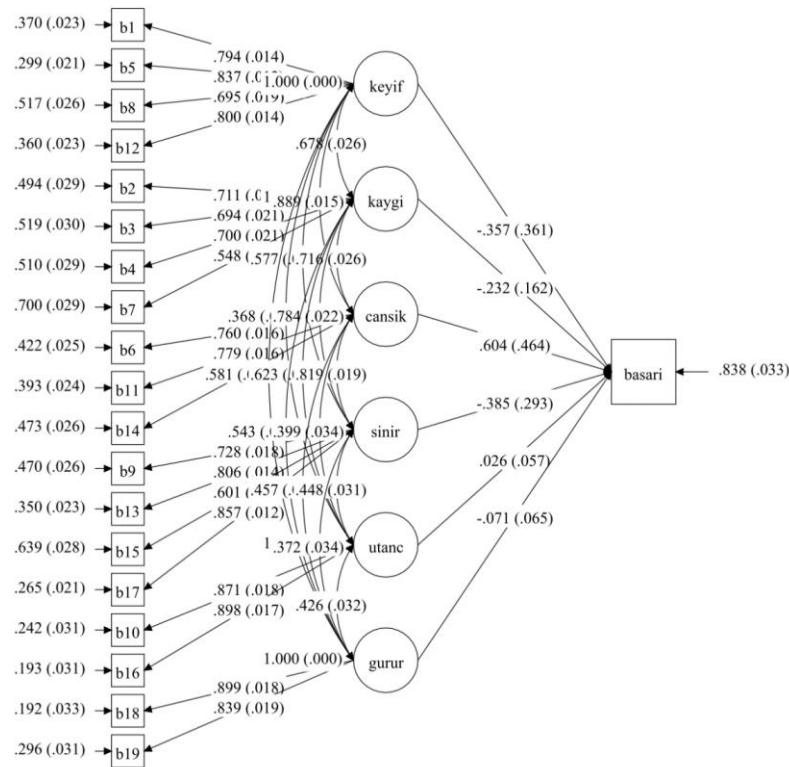
Tablo 4.2 ve Şekil 4.1 ve 4.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrencilerin Yabancı Dil düşünce Yapılarından Sabit Yabancı Dil İnançları ve Gelişimsel Yabancı Dil İnançlarının öğrencilerin başarılarını yordadığı ($p < .05$), fakat Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançlarının öğrencilerin başarılarını yordamadığı ($p > .05$) saptanmıştır. Başka bir deyiş ile öğrencilerin Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları puanlarının öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı fakat Sabit Yabancı Dil İnançları ve Gelişimsel Yabancı Dil İnançları puanlarının öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkisinin olduğu görülmektedir. Model uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA = .059, SRMR = .057, TLI = .887 ve CFI = .913 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin model iyi uyum kriterlerinin altında olduğu görülmektedir (Brown, 2006). Öğrencilerin Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarının öğrencilerin başarılarının üzerinde negatif yönde doğrudan ($\beta = -.576$, $p < .05$) etkisinin olduğu ve Gelişimsel Yabancı Dil İnançları puanlarının öğrencilerin başarılarının üzerinde pozitif yönde doğrudan ($\beta = .198$, $p < .05$) etkisinin olduğu görülmektedir.

4.2.2 Başarı Duyguları Alt Boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli

Öğrencilerin Yabancı Dil düşünce Yapılarının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç, gurur) öğrencilerin başarı puanlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapılan YEM sonuçları Tablo 4.3 ve Şekil 4.3’de verilmektedir.

Tablo 4.3. Başarı Duyguları ve Başarı Arasındaki SEM Modeli

Bağımlı	Bağımsız	β	Standart Hata	p
Başarı	Keyif	-.35	-,98	,32
	Kaygı	-.23	-1,43	,15
	Can Sıkıntısı	0,60	1,29	,19
	Sinirlilik	-0,38	-1,31	,18
	Utanç	0,02	,45	,65
	Gurur	-0,07	-1,08	,27
RMSEA= ,07 CFI=,93 TLI=,91 SRMR= 0,04 $\chi^2=825,07$ sd=150				



Şekil 4.3. Başarı Duyguları ve Başarı Puanları Arasında SEM Modeli

Tablo 4.3 ve Şekil 4.3’de incelendiğinde öğrencilerin Başarı Duygularının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur) öğrencilerin başarılarını yordamadığı ($p > .05$) saptanmıştır. Başka bir deyiş ile öğrencilerin

Başarı Duygularından keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gururun öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı görülmektedir.

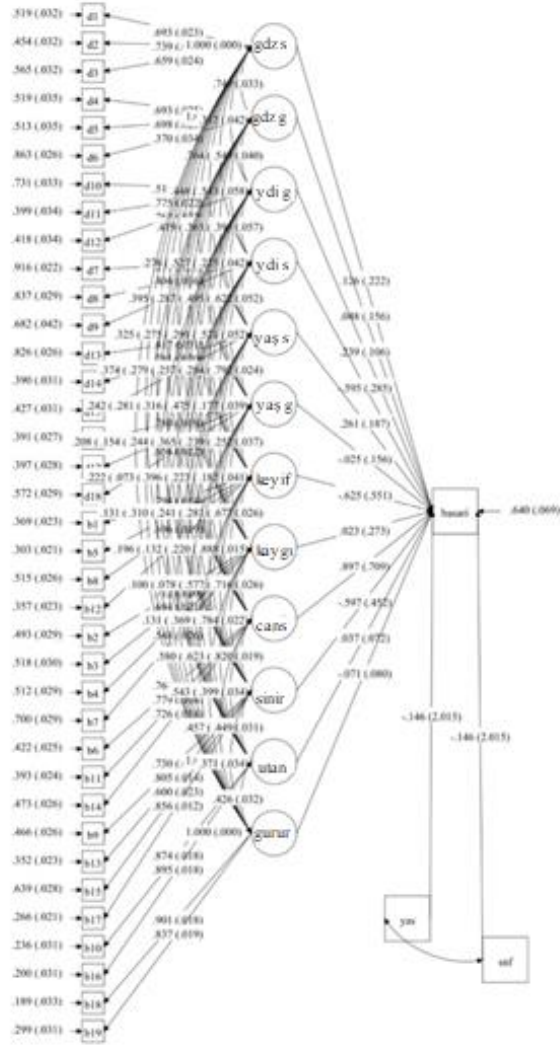
4.2.3 Başarı Duyguları Alt Boyutlarının Yabancı Dil Düşünce Yapıları

Alt Boyutlarının, Sınıfın Ve Yaşın Başarıyı Yordadığı SEM Modeli

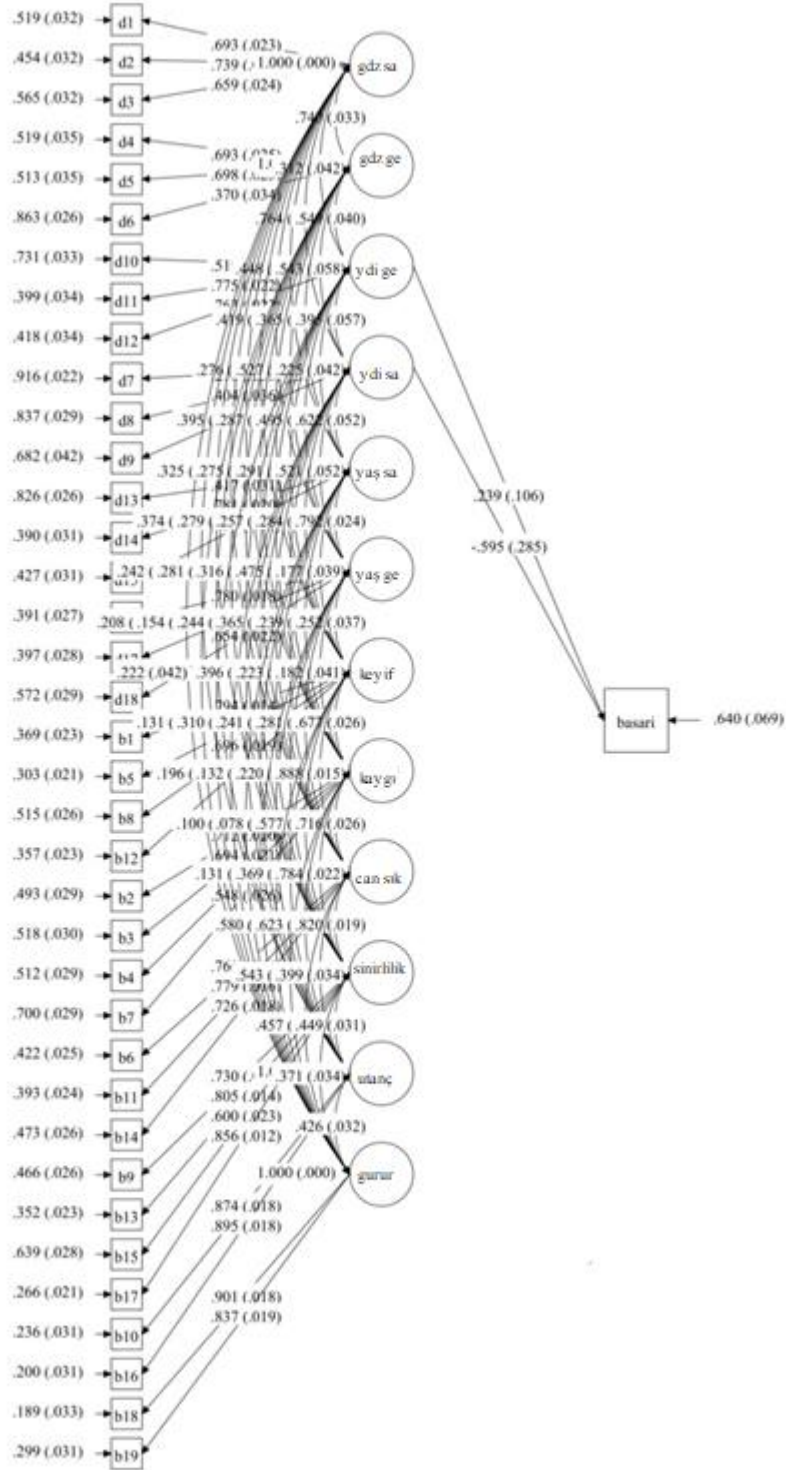
Öğrencilerin Başarı Duygularının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur), Yabancı Dil düşünce Yapılarının (Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yabancı Dil İnançları, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları), sınıf düzeylerinin ve yaşlarının öğrencilerin Başarı puanlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapılan YEM sonuçları Tablo 4.4. ve Şekil 4.4 ve 4.5’de verilmektedir.

Tablo 4.4. Başarı Duyguları Alt Boyutları, Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları, Sınıf, Yaş ve Başarı Arasındaki SEM Modeli

Bağımlı	Bağımsız	β	Standart Hata	P
	Keyif	-.62	-1.13	.25
Başarı	Kaygı	.02	.08	.93
	Can Sıkıntısı	.89	1.26	.20
	Sinirlilik	-.59	-1.32	.18
	Utanç	.03	.50	.61
	Gurur	-.07	-.87	.38
Başarı	GDZ sabit	.12	.56	.57
	GDZ gelişsl	.04	.30	.75
	YDİ sabit	-.59	-2.08	.02
	YDİ gelişsl	.23	2.24	.03
	YaşH sabit	.26	1.39	.16
Başarı	YaşH gelişsl	-.02	-.15	.87
	Sınıf	-.14	-.07	.94
	Yaş	-.14	-.07	.94
RMSEA= ,04 CFI=,913 TLI=,89 SRMR= ,05 $\chi^2=1989,82$ sd=662				



Şekil 4.4. Başarı Duyguları Alt Boyutları, Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları, Sınıf, Yaş ve Başarı Puanları Arasındaki SEM Modeli



Şekil 4.5. Başarı Duyguları Alt Boyutları, Yabancı Dil Düşünce Yapıları
Alt Boyutları, Sınıf , Yaş ve Başarı Puanları Arasındaki
SEM Modeli (Yalnızca Anlamlı Olanlar)

Tablo 4.4. ve Şekil 4.4 ve 4.5. incelendiğinde öğrencilerin Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarının öğrencilerin başarılarını doğrudan negatif yönde ($\beta = -9.028$, $p < .05$) ve öğrencilerin Gelişimsel Yabancı Dil İnançları puanlarının öğrencilerin başarı puanlarını doğrudan pozitif yönde ($\beta = 2.403$, $p < .05$) yordamaktadır. Model uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA = .046, SRMR = .051, TLI = .898 ve CFI = .913 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin model iyi uyum kriterlerinin altında olduğu görülmektedir (Brown, 2006). Başarı Duygularının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur), Yabancı Dil düşünce Yapılarının (Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yabancı Dil İnançları, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları), sınıf düzeyinin ve yaşın öğrencilerin başarılarını yordamalarının incelendiği analiz sonucunda yalnızca Sabit Yabancı Dil İnançları ve Gelişimsel Yabancı Dil İnançları öğrencilerin başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir. Keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç, gurur, Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları, Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları, sınıf düzeyinin ve yaşın öğrencilerin başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı görülmektedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları, İngilizce dersine yönelik başarı duyguları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkilerde anlamlı aracı rolleri oynamakta mıdır sorusuna ilişkin

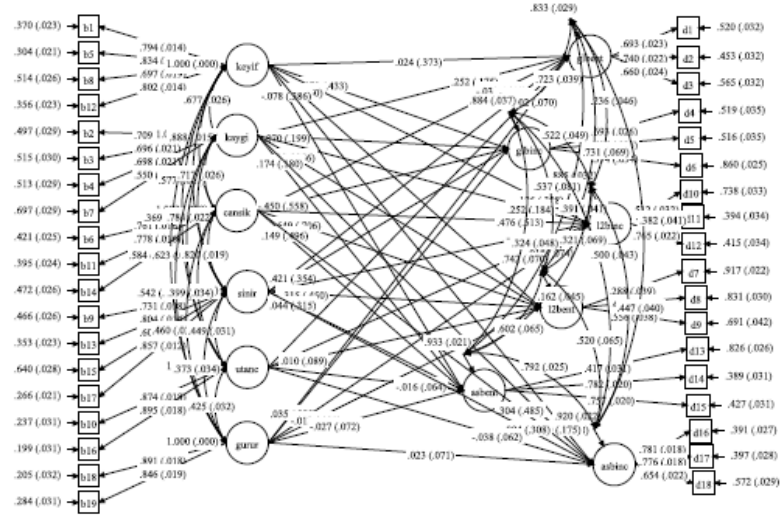
4.3.1 Başarı Duyguları Alt Boyutlarının Ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutlarını Yordadığı SEM Modeli

Öğrencilerin Başarı Duygularının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur) öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapılarını (Sabit Genel Dil Zekası İnançları, Gelişimsel Genel Dil Zekası İnançları, Sabit Yabancı Dil İnançları, Gelişimsel Yabancı Dil İnançları, Sabit Yaş Hassasiyeti İnançları ve Gelişimsel Yaş Hassasiyeti İnançları) yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapılan YEM sonuçları Tablo 1 ve Şekil 1’de verilmektedir.

Tablo 4.5. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları
Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli

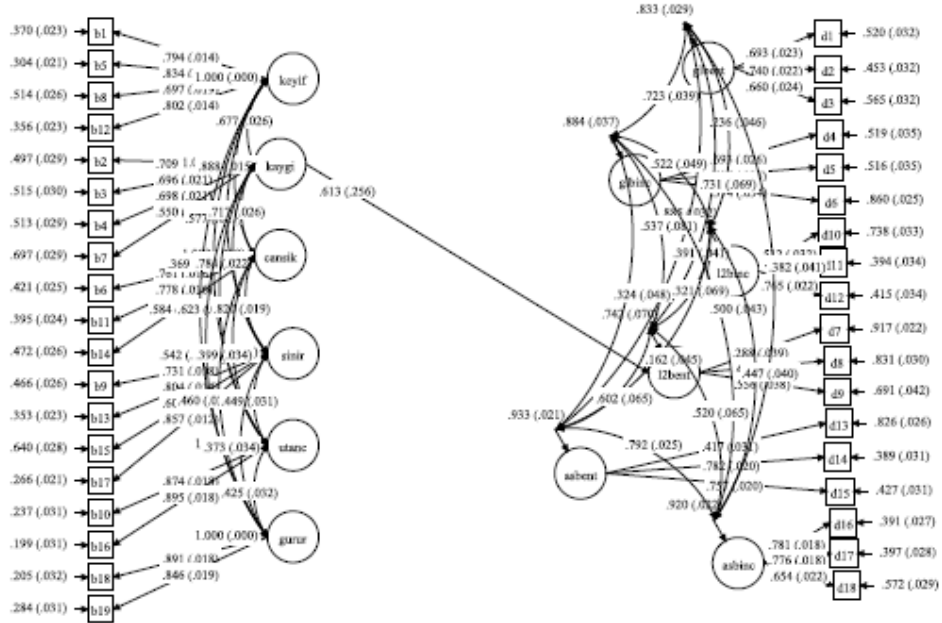
Bağımlı	Bağımsız	β	Standart Hata	p
GDZ Sabit	Keyif	.01	.06	.94
	Kaygı	.19	.43	.15
	Can Sıkıntısı	-.03	-.06	.94
	Sinirlilik	.20	.61	.54
	Utanç	.00	.08	.93
	Gurur	.00	.02	.98
GDZ Gelişimsel	Keyif	.33	.08	.27
	Kaygı	-.04	-.34	.72
	Can Sıkıntısı	-.36	-.80	.42
	Sinirlilik	.40	.18	.23
	Utanç	.00	-.00	.99
	Gurur	.01	.44	.65
YDİ Sabit	Keyif	-.18	-.93	.35
	Kaygı	.20	2.29	.02
	Can Sıkıntısı	.26	.91	.36
	Sinirlilik	-.15	-.69	.48
	Utanç	.00	.10	.91
	Gurur	-.00	-.12	.90
YDİ Gelişimsel	Keyif	-.06	-.31	.75
	Kaygı	.12	1.35	.17
	Can Sıkıntısı	.28	.92	.35
	Sinirlilik	-.15	-.64	.52
	Utanç	-.04	-.90	.05
	Gurur	-.00	-.25	.80
Yaş H Sabit	Keyif	-.04	-.20	.84
	Kaygı	.10	.96	.33
	Can Sıkıntısı	.10	.30	.76
	Sinirlilik	.03	.14	.88
	Utanç	-.00	-.24	.80
	Gurur	-.01	-.36	.71
YaşH Gelişimsel	Keyif	-.00	-.00	.99
	Kaygı	-.01	-.11	.90
	Can Sıkıntısı	.30	.62	.53
	Sinirlilik	-.00	-.01	.99
	Utanç	-.02	-.61	.54
	Gurur	.01	.32	.74

RMSEA= ,04 CFI=,91 TLI=,90 SRMR= ,04 $\chi^2=1806,67$ sd=563



Şekil 4.6 Başarı Duyguları Alt Boyutları ve YDDY Alt Boyutları SEM

Modeli



Şekil 4.7 Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları

Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli (Yalnızca Anlamlı Olanlar)

Tablo 4.5 ve Şekil 4.6. ve Şekil 4.7. incelendiğinde öğrencilerin kaygı puanları öğrencilerin Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarını doğrudan pozitif yönde ($\beta = .209, p < .05$) yordamaktadır. Model uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA = .049, SRMR = .049, TLI = .901 ve CFI = .917 olarak hesaplanmıştır. Bu

değerlerin model iyi uyum kriterlerinin altında olduğu görülmektedir (Brown, 2006).

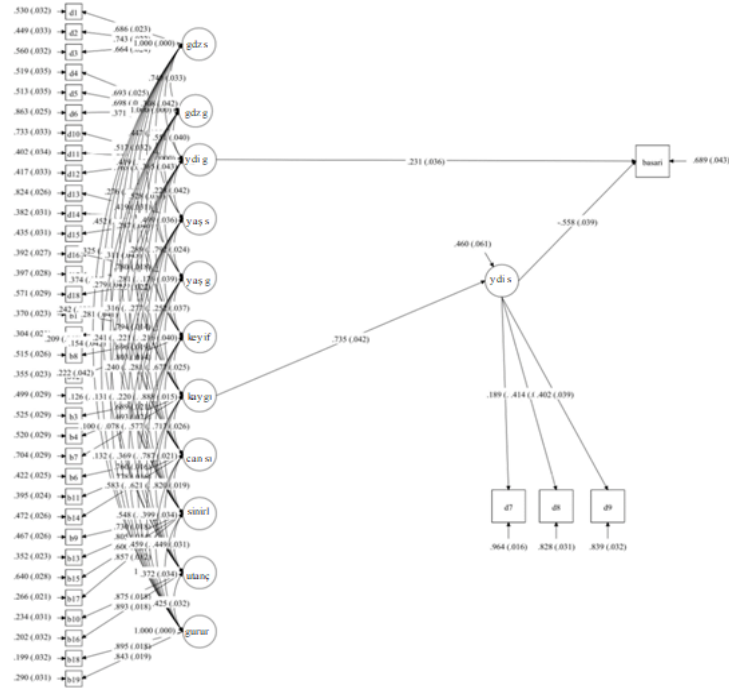
Öğrencilerin Başarı Duygularından kaygı puanlarının, öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapılarından Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarını yordaması ve Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarının da başarı puanlarını yordaması, kaygı puanlarının Sabit Yabancı Dil İnançları puanları yoluyla öğrencilerin başarı puanları üzerinde dolaylı etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.3.2 Başarı Duyguları Alt Boyutlarının YDDY Alt Boyutlarını ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutlarının Başarıyı Yordadığı SEM Modeli

Öğrencilerin Başarı Duygularından kaygının öğrencilerin Yabancı Dil Düşünce Yapılarından Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarını yordadığı ve Sabit Yabancı Dil İnançları ve Gelişimsel Yabancı Dil İnançları puanlarının da öğrencilerinin başarılarını yordayıp, yordamadığının belirlenmesi amacıyla yapılan YEM sonuçları Tablo 4.6. ve Şekil 4.8.'de verilmektedir.

Tablo 4.6. Başarı Duyguları Alt Boyutları ve Yabancı Dil Düşünce Yapıları Alt Boyutları Arasındaki SEM Modeli

Bağımlı	Bağımsız	β	Standart Hata	p
YDİ sabit	Kaygı	0,73	4,52	.00
Başarı	YDİ sabit	-0,55	-4,25	.00
Başarı	YaşH sabit	.23	5,95	.00
RMSEA= ,05 CFI=,90 TLI=,88 SRMR= ,05 $\chi^2=2117,97$ sd=608				



Şekil 4.8. Aracılık Etkisi

Tablo 4.6. ve Şekil 4.8. incelendiğinde öğrencilerin kaygı puanları öğrencilerin Sabit Yabancı Dil İnançları puanlarını doğrudan negatif yönde ($\beta = -.558, p < .05$) ve Gelişimsel Yabancı Dil İnançları puanlarının başarıyı doğrudan pozitif yönde ($\beta = .231, p < .05$) yordadığı ayrıca kaygı puanlarının başarıyı Sabit Yabancı Dil İnançları puanı üzerinden dolaylı olarak yordadığı görülmektedir. Model uyum indeksleri incelendiğinde $RMSEA = .049$, $SRMR = .049$, $TLI = .901$ ve $CFI = .917$ olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kaygı ve yabancı dil başarıları arasında Sabit Yabancı Dil İnançları (yabancı dil edinimine yönelik sabit düşünce yapıları) aracılık etmekte olduğu tespit edilmiştir. Kaygı duygusu, öğrencilerin düşünce yapılarından sabit düşünce yapıları aracılığıyla öğrencinin başarısını olumsuz olarak etkilemektedir. Bu durum başarı duygularından kaygı ile başarı arasında düşünce yapılarından ikinci yabancı dil edinimi sabit düşünce yapıları aracılık etmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar ve sonuçlarla ilgili ortaya konulan tartışma ve önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil başarıları ve kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde hissedilen kaygıyı diğer derslerde hissedilen kaygıdan ayrı düşünmek gerekir. Yabancı dil öğrenmek, karmaşık deneyimler içerir ve bu süreçte öğrenciler, algı, inanç ve duyguları ile tümüyle sınıf içinde bağ kurmaktadır (Horwitz ve Cope, 1986). MacIntyre (1999) başarı düzeyi yüksek kapasiteli öğrencilerin bile yabancı dil öğrenirken, onların öğrenimini engelleyici türden kaygı yaşayabildiklerini ve kendilerini yabancı dil öğrenme konusunda yetersiz olarak tanımlayabilmekte olduklarını ve bunun diğer kaygılardan farklı olarak ‘Yabancı Dil Kaygısı’ olduğunu belirtmiştir. Tayvan’ da gerçekleştirilen lise öğrencilerinin kaygı düzeyleri ve öğrenme güçlükleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu araştırma sonucunda; kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, İngilizce sınavlarından daha düşük notlar aldıkları saptanmıştır (Tsai-Yu ve Garetti, 2004).

Araştırmanın sonuçlarından, öğrencilerin başarılarıyla, keyif, kaygı, can sıkıntısı, utanç ve gurur arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Duygular ve ikinci dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki duygular, yabancı dil öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Dil sınıfları, öğrenmekten keyif alma, gurur, kaygı, utanç ve can sıkıntısı gibi çok çeşitli duygularla doludur (Bown ve White, 2010). Duygular, öğrencinin öğrenme materyaline ilgisini uyandırarak, farklı bilgi işleme modlarını tetikleyerek, öğrencilerin katılımını ve öğrenmenin kendi kendini düzenlemesini kolaylaştırarak veya engelleyerek öğrencilerin dikkat süreçlerini ve bilişsel kaynakların kullanımını yönlendirip, ikinci dil öğrenimini ve performansını etkilemektedir (Pekrun, 2006).

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak; Yabancı Dil Düşünce Yapılarından ‘GDZ sabit’ ve ‘YDİ sabit’ ve başarı arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Sabit (entity) düşünce yapısına öğrencilerde, gerek genel dil inançları gerekse ikinci dil edinim inançlarına sahip kişilerin daha düşük ders başarısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Lou ve Noels (2020) yaptıkları çalışma sonucunda;

öğrencilerden daha fazla sabit düşünce yapısına sahip olanlar, daha çok performans-kaçınma hedefleri ve daha az öğrenme hedefli olduklarını saptamışlardır. Yabancı Dil Düşünce Yapıları ile hedef yönelimleri arasında orta düzeyli ilişki saptamıştır. Dahası, yabancı dil düşünce yapıları, sahip olunan yapıya göre gelecek görevlerden kaçınma ile pozitif veya negatif yönlü düşük düzeyde ilişkilidir. Yabancı dil öğrenenlerin öğrenen özerkliği geliştirmeleri, sorumluluk almaları ve gelişimsel düşünce yapısını sağlayacak faaliyetlerde bulunmaları daha olası olduğu savunulmuştur (Lou ve Noels, 2016). Sabit düşünce yapısına daha fazla sahip olan öğrenciler, görevler konusunda daha olumsuz hissetmekte, reddedilme ve dil eksiklikleri konusunda daha hassas ve gelecekteki görevlere yer almaya karşı daha isteksiz ve daha fazla kaçınma davranışı sergilemektedir. Gelişimsel inançları olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, sabit düşünce yapısı inançları olan öğrencilerin yabancı dil eğitiminden vazgeçmeleri daha olasıdır (Lou ve Noels, 2017). ‘Gelişimsel Düşünce Yapısı’na sahip olmak, geniş çapta öğrenci çeşitliliği için akademik başarı ve matematik performansı açısından yararlı olduğu kanıtlanmıştır (Degol vd., 2018).

Gelişimsel düşünce yapısına sahip öğrenciler, dil öğrenme konusundaki sabit inançlı kişilere göre daha az kıyaslama davranışı göstermektedirler. Bu onları daha fazla gelişimsel düşünmeye inanmalarına yönlendirmektedir. Gelişimsel düşünce yapısına inananlar algılanan reddedilmeyi daha az göstermekte, daha düşük İngilizce kapasitesi olanlardan daha az hissedilmektedir. Grup içi kaygı daha azdır, performans kaçınma yönelimleri daha az ve akranlar arası kaçınma davranışları daha düşüktür. Bu durum onların ders başarılarına etki etmektedir.

Bu araştırmada, Lise öğrencilerinin dille ilgili düşünce yapıları ve İngilizce dersine yönelik başarı duyguları, İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta olup olmadığı ile ilgili bulgular neticesinde; Dil Düşünce Yapılarından YDİ sabit ve YDİ gelişimsel’ in öğrencilerin başarılarını yordadığı ($p < .05$) fakat GDZ sabit, GDZ gelişimsel, YaşH sabit ve YaşH gelişimsel’ in öğrencilerin başarılarını yordamadığı ($p > .05$) saptanmıştır. Başarı Duygularından keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gururun öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı görülmektedir. Başarı Duygularının (keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur), Yabancı Dil düşünce Yapılarının (GDZ sabit, GDZ gelişimsel, YDİ sabit, YDİ gelişimsel, YaşH sabit ve YaşH gelişimsel), sınıf düzeyinin ve yaşın öğrencilerin başarılarını yordamalarının incelendiği analiz

sonucunda yalnızca YDİ sabit ve YDİ gelişimsel öğrencilerin başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir. YaşH sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyetleri İnançları) ve YaşH gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yaş Hassasiyetleri İnançları) ile ilişki bulunamamış olmasının çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan biri öğrencilerin bulundukları yaş itibarıyla öğrenme ile ilgili yaş değerlendirmesinde bir yorum yapamamış olmaları veya bir diğer durum ise yaşadığımız çağda kaynaklara erişimin çok kolay olması neticesinde, dijital ortamlardan ve teknolojik gelişmelerden yararlanarak kişilerin yaşa bağlı kalmaksızın koşullara bağlı kalmaksızın dil öğrenebileceklerine olan inançları anlamlı ilişkiler çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Bu araştırma sonucunda, YDİ sabit başarı ile negatif yönde doğrudan, YDİ gelişimsel başarı ile pozitif yönde doğrudan ilişkilidir. İkinci dil edinimi inançlarından gelişimsel düşünce yapısına öğrenci ne kadar sahipse ders başarısının da artmakta olduğu yapılan araştırma neticesinde söylenebilir. Oxford' a (2016) göre gelişimsel düşünce yapıları, sabit düşünce yapısından ikinci dil öğreniminde daha fazla yardımcı olmaktadır. Çünkü gelişimsel düşünce yapıları, öğrenciyi kendi sahip olduğu önceki yeteneklerini geliştiren bir yapı olarak düşünürken, sabit düşünce yapısına sahip kişiler öğrenme stratejilerini reddederler. Lou ve Noels (2016) yaptıkları çalışma neticesinde gelişimsel inançlar ile yabancı dil öğrenim sürecine devam etme ile arasında ($r = .13$), başarısızlık korkusu ile arasında ($r = -.17$) ilişkiler bulunmuştur. Gelişimsel düşünce yapılarına sahip olan öğrenciler, dil sınıflarından mümkün olduğunca çok şey öğrenmek için hedefler belirler (Lou ve Noels, 2017).

William (2015) gelişimsel düşünce yapıları için öğrencilerin motivasyonlarını hedefler yoluyla etkilemekte olduğunu açıklamaktadır. Mercer (2018), öğrencilerin yabancı dil kabiliyetlerinin dil öğrenme katılımlarıyla geliştirilebilir olduğuna inanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Eğer öğrenci bu inanca sahip değilse, öğrenme sürecine katılsa bile gösterdiği çabayı değersiz bulur. William (2015) ikinci dil ediniminde gelişimsel düşünce yapısına sahip olmanın öğrenci için oldukça güç verici bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin motivasyonu, hedef yönelimleri, başarısızlık hakkında düşünceleri etkilenir. Yabancı Dil Düşünce Yapıları, hedef yönelimlerini çoğaltma veya azaltma manipülasyonu ile tepkilerin tahmin edilebilir olduğunu saptamıştır. Bu etkinin küçük olmasına rağmen, önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Eğer öğrenci

gelişimsel düşünce yapısına sahipse yabancı dil öğrenme stratejileri kullanmaları başarılarında büyük öneme sahip olacağına inanırlar ve bu stratejileri kullanırlar ve öz-düzenleme becerileri geliştirirler. Yaratıcı öğrenme metodları kullanır ve öğrenmeye karşı pozitif umut duyguları vardır. Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez (2020), gelişimsel düşünce yapılarının algılanan araçsallık ve katılımın dört arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu; sabit düşünce yapılarına daha düşük ve negatif yönlü ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Dil düşünce yapılarının etkilerinin incelendiği sınıftaki rolünü anlamak için sosyal-bilişsel bir yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmada gelişimsel inançlar ile çalışmaya devam etme ve korku arasındaki yol katsayıları olmasına rağmen başarısızlık oranı daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Lou ve Noels, 2016). Bu bağlantıların köklü olduğu, hedef yönelimlerini artırmanın veya azaltmanın etkisiyle manipüle edilebilir olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencileri övme biçimleri de dahil olmak üzere öğrencilere verdikleri mesajlara dikkat etmelidir öğrenenlerin inançları doğrudan müdahalelerle açıkça şekillendirilebilir olduğu söylenebilir.

Bu araştırma neticesinde, ‘Kaygı’ puanları öğrencilerin YDİ sabit (Sabit Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) puanlarını doğrudan pozitif yönde yordamaktadır. Yabancı Dil Düşünce Yapılarından YDİ sabit puanlarını yordaması ve YDİ sabit puanlarının da başarı puanlarını yordaması, kaygı puanlarının YDİ sabit puanları yoluyla öğrencilerin başarı puanları üzerinde dolaylı etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, YDİ sabit puanlarını doğrudan negatif yönde ve YDİ gelişimsel (Gelişimsel Düşünce Yapısı Yabancı Dil İnançları) puanlarının başarıyı doğrudan pozitif yönde yordadığı ayrıca kaygı puanlarının başarıyı YDİ sabit puanı üzerinden dolaylı olarak yordadığı görülmektedir. Sabit düşünce yapısı, dil kaygısı, başarısızlık korkusu ve diğer kişiler tarafından reddedilme endişeleri gibi uyumsuz duygusal eğilimlerle bağlantılıdır (Lou ve Noels, 2019). Duygular harekete geçmeyi artıran fonksiyona sahip yapılardır; bireyi ortamdaki hem zorluklara karşı hem de fırsatlara karşılık vermesini sağlar. Duygular kendimizi daha iyi anlamamıza ve çekirdek inançlarımızın ve değerlerimizin ne olduğunu bulmamıza ve bizim için gerçekten önemli olan konular için enerji harcamamız gerektiği konusunda motive eder (Cappellen, 2019).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ‘Kaygı’ duyguları YDİ sabit aracılık rolüyle onların ders başarılarını etkilemekte olduğu araştırma neticesinde

saptanmıştır. Dolayısıyla, Kaygı duyguları, öğrencilerin daha çok zekanın değiştirilemez ve geliştirilemez olduğuna inanan sabit düşünce yapıları ile etkileşime girerek öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir. Yabancı dil kaygısı ikinci dil edinimine yönelik öğrencinin uğraşlar sonucu yeterliğini geliştiremeyeceği konusunda sabit bir inanca sahip olmasına ve bunun ilişkisi ile öğrencinin akademik başarısını düşürmektedir. Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez (2020) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırma sonucunda; İngilizce öğrenme sürecinde kullanılan aktivitelerin ve ders içeriklerinin gelecek hedefler ile bağlantılı olduğu düşüncesi, onların daha fazla harekete geçerek derslere aktif katılımlarını, öğrencilerin yabancı dilde algıladıkları araçsallık ile performansları arasında aktif katılımlarının kısmi aracılık rolü oynadığı saptanmıştır. Bu sonuç, gelişimsel düşünce yapıları ile algılanan araçsallığı güçlendirir. Çünkü, bu sınıflardaki öğrenim içerikleri öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşmada bir araç olarak algılanmaktadır. Bu durumda sabit düşünce yapıları için tam tersini söylemek mümkündür. Algılanan araçsallık ve katılımın sabit düşünce yapıları ile ilişkileri zayıf ve negatif yönlü olur. Bu bilgiler doğrultusunda ve bu araştırma sonucunda, öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinde hissettiği kaygıyı azaltmak, onlarda oluşmuş veya oluşabilecek sabit düşünce yapılarının azaltılmasına ve dolayısıyla ders başarılarının artmasının sağlanmasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Öğrencilerdeki başarı ve duygular arası ilişkilerin nedenlerinden biri ise, öğrencilerin içinde bulunduğu yaş aralığındaki duyguların baskın ve yoğun yaşandığı ergenlik dönemi ile ilişkilendirilebilir. Bu araştırmanın çalışma grubu yaş itibarıyla ergenlik dönemindedir. Ergenlerdeki duygusal gelişim ve değişim konusunda dikkati çeken en önemli unsur için duyguların yoğunluğundaki artış olduğu söylenebilir. Stipek ve Gralanski (1996), üç ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematik ve sosyal bilimlerde gizil zeka kuramları arasında herhangi bir fark bulamamasına rağmen, öğrencilerin gizil zeka teorilerine ilişkin inançlarının ergenlik dönemine girdiklerinde zorlayıcı konularla karşılaştıklarında daha farklılaşabileceğini veya daha baskın olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca Dweck (2002) öğrencilerin gizil zeka teorilerine ilişkin inançları yedi ve sekiz yaşlarında farklılaşmaya başladığını ve istikrarlı ve nesnel olma eğiliminde olduklarını ayrıca çocukların entelektüel, atletik veya müzikal konularda yeteneklerinin farklı olabileceğini belirtmiştir. Tez (2017) lisede eğitim görmekte olan 10 ve 12. Sınıf

öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda yabancı dil öğrenme kaygısı, utangaçlık ve konuşma kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Özetle, ergenlik döneminde hissedilen duygular o denli baskındır ki öğrencinin hissettiği kaygı öğrencinin sahip olduğu sabit düşünce yapılarından genel dil öğrenme inancını etkileyerek dolaylı bir yolla başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Bilindiği üzere, yabancı dil edinim süreci oldukça çaba gerektiren bir süreçtir. Öğrenciler çeşitli boyutta zorluklar yaşayabilirler. Bu zorluklar karşısında gerçek kapasite ve yeterliğinin bu kadar olduğunu düşünüp, daha çok bırakma davranışı sergileyen sabit bir düşünce yapısına mı sahip oldukları, yoksa dil edinim sürecine devam etme, motivasyonla sürece katılma ve yeterliliklerini çabayla geliştirebilecekleri inancı ile gelişimsel düşünce yapısına mı sahip oldukları onların çıktıkları eğitim yolculuğuna nasıl devam edecekleri hakkında bizlere önbilgiler verir. Öğrencilerin dil başarılarını artırma konusunda, düşünce yapılarının incelendiği diğer bir araştırma ise Lou ve Noels (2017) tarafından yapılan Kanada Üniversitesi'nde gerçekleştirilen araştırma neticesinde; güçlü sabit inançlara sahip öğrenciler dil yeteneklerini değiştirme çabalarının işe yarar olması konusunda olumsuz inanca sahip oldukları ve ikinci dil öğrenme çalışmalarına devam etmekte isteksiz oldukları ve ikinci dil öğreniminde daha yüksek başarısızlık korkusu yaşadıkları durumu ilişkisel sonuçlarda gösterilmektedir. Yapılan bir diğer araştırma neticesinde; yabancı dil düşünce yapılarından gelişimsel düşünce yapısına sahip öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşmak için derse katılımlarında algıladıkları araçsallık aracılık etkisiyle performanslarıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Eren ve Rakıcıoğlu-Söylemez, 2020). Öğrencilerin sahip oldukları düşünce yapıları onların dil öğrenme sürecine katılımları ve motivasyonları ile doğrudan ilişkilidir. Gelişimsel düşünce yapısı olan öğrencilerin hedef dili kullanma konusunda daha olumlu duygular ve güvene sahip olduğunu ve anadili İngilizce olan kişilerle etkileşim kurma konusunda daha olumlu beklentilere sahip oldukları tespit edilmiştir (Lou ve Noels, 2018).

Düşünce yapılarımızın temelini oluşturan inançların sabit mi yoksa gelişmeye açık mı olduğu, sahip olduğumuz yeterlikten daha fazla başarımızda rolü vardır. Kişinin kendi başarabileceğine inanması, zorluklar karşısında umudunu yitirmemesi, özetle yabancı dil öğreniminde gelişimsel düşünce yapısına sahip olması; üzerine cam tavan konmuş bir dünyada kişinin daha ileri gidebileceğinin ve

akademik anlamda başarabileceğinin anahtarlarından biridir. Bireylerden daha yüksek düzeyde ‘Gelişimsel Düşünce Yapısı’ na sahip olanlar öğrenme sürecinde başarısızlıklarını çaba eksikliğine atfederek, ustalık geliştirmeye doğru bakış açısıyla görevlere yaklaşma eğiliminde olurlar. Aksine bireylerden ‘Sabit Düşünce Yapısı’ na sahip olanlar başarısızlıklarını yetenek eksikliği olarak düşünme eğiliminde ve yeteneklerini yerleşik, değişmez olarak görme eğilimindedirler (Schroder vd., 2019).

DeneySEL çalışmalar, öğrencilerin hem sabit hem de gelişimsel düşünce yapılarına sahip olduklarını ve birbirleriyle negatif yönde ilişkili olduklarını göstermektedir (Lou ve Noels, 2016). Sabit düşünce yapıları öğrenmeye devam etme niyetini negatif yönde ve başarısızlık korkusunu ise pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Lou ve Noels, 2017). Gelişimsel düşünce yapıları ile öğrenme hedefleri, devam etme niyetleri ile pozitif yönde ve başarısızlık korkusu ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda düşünce yapıları öz-yeterlik geri bildirimi, algılanan yeterliliği, öğrenme inançlarını, motivasyon ve dil ile alakalı kabul görmeme hassasiyetlerini pozitif yönde yordadığı bulunmuştur (Lou ve Noels, 2019). Dil öğreniminin farklı boyutları ile ilgili gizil teorilerin etkisi savunulmuştur (Lou ve Noels, 2020).

6. ÖNERİLER

Araştırma bulgularının ve bu bulgulardan edinilen sonuçlar doğrultusunda, bu çalışmanın İngilizce öğretimine yönelik ve ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak düşünülen önerilere aşağıda yer verilmiştir

Bu araştırma; öğrencilerin yabancı dil düşünce yapıları ile başarı duyguları ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Kişinin kendinde ön yaşantıları sonucu edindiği inançları neticesinde oluşan ‘Düşünce Yapıları’ öğrencide var olan ‘Sabit Düşünce Yapısı’ veya ‘Gelişimsel Düşünce Yapısı’ ile başarısızlıklar karşısında pes etmeyip öğrenme sürecini devam ettirmesi ve bu sebeple başarıya ulaşabilmesine olanak sağlamaktadır. Kişide oluşmuş olan bu düşünce yapılarının başarıya ulaşmak için etken rol oynadığı için gerekirse değiştirilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları gelişimsel düşünce yapılarının, başarı ile doğrudan ve pozitif yönlü ilişkisinin bulunmuş olması sonucu, öğrencilerde ‘growth mindset’ (gelişimsel düşünce yapısı) geliştirilmesine olanak sağlayan eğitim durumları yaratma açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerde sahip oldukları kapasite ve yeteneklerin gereken çaba ile değiştirilebileceği algısını yerleştirmeleri gerek kendi öğretmenlik becerilerinde ve iç dünyalarında, gerekse sınıf ortamında bu inancın yerleştirilmesi; eğitimin çıktıları açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler, kullandıkları iletişim dili onları gelişimsel düşünce yapısına yönlendirmeli ve bu sebeple eğitim programlarının, bu doğrultuda gözden geçirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen ‘kaygı’ duygusunun öğrenme ortamlarında oldukça azaltılması gerekmektedir. Öğrencilerde gelişimsel düşünce yapıları inancını artırma onların kaygı düzeylerini düşürecektir. Yabancı dil kaygısını azaltmaları için hata yapmaktan korkmamaları, dersin işlenişinde etkinlikleri çeşitlendirilerek, öğrencilerin başarıyı tadacağı ortamlar yaratılmalı ve kaygıyı azaltmak öğretimin öncelikli hedefleri haline getirilmelidir. Duygular, öğrenme ile doğrudan ve dolaylı yoldan ilişkilenebilir olduğu için öğrenmeyi hem nicelik hem de nitelik bakımından anlamlı düzeyde etkiler.

Öğretmenlerin sahip oldukları ‘Yabancı Dil Düşünce Yapıları’ önemlidir. Mesleki gelişimlerini artıracak ve onlardaki baskın düşünce yapısını gelişimsel

düşünce yapısına dönüştürmek, öğrencileri doğrudan etkileyebileceği için öğretim programları ve ders planlarının buna uygun olarak programlanması teşvik edilmelidir. Bu araştırmada tüm öğretmenlerin sahip olduğu ve sınıf atmosferindeki baskın düşünce yapıları araştırılmadan, tüm öğrenciler eşit kabul edilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak sonraki yapılacak çalışmalarda sosyolojik anlamda toplumda hedeflenen düşünce yapılarının etkisi irdelenmesi noktasında ve öğretmenlerin sahip oldukları düşünce yapılarının incelenerek, çalışmaların bu boyutta değerlendirilmesi gerektiği belirtilmelidir. Öğrencilerin başarısızlığında etkin olan ‘sabit düşünce yapısı’ olup olmadığının saptanması ve bu düşünce yapısının ‘gelişimsel düşünce yapısı’ ile değişiminin yapılması yönünde bir yaklaşıma gidilmesinin gerekliliğinin tespit edilmesi ve bu bağlamda kanıt niteliği taşıması açısından önemlidir. Araştırmalar göstermiştir ki; müdahale ile ‘Gelişimsel Düşünce Yapısı’ öğrencilerin genel zeka ile olumsuz sonuç alma inançlarını değiştirdiğini göstermiştir (Aronson ve Good, 2002; Blackwell, 2007). Dil öğrenme öğretimi alanında bir öğretmenin, problem çözme becerilerini geliştirmek için, düşünce yapıları konusunda öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tespit edebilir ve ona yönelik çözümler üretebilir yeterlikte olması beklenir. Bu sebeple; öğrencilerin sahip olduğu ‘Düşünce Yapıları’ nın saptanması ve öğretim sürecinin onların başarısızlık karşısında pes etmeden devam edebilme inancının geliştirilerek, onların ‘Gelişimsel Düşünce Yapısı’ na sahip olmalarına yönlendirecek cümlelerle ders işlenişinin sağlanması açısından bu çalışma önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen olan sonuçlar doğrultusunda, yabancı dil derslerinde öğrencilerin sahip olduğu düşünce yapılarını ve başarı duygularının tespit edilmesi ve bu doğrultuda hazırlanacak program geliştirme çalışmalarının, bu temelde inşa edilmesi önerilir. Yapılacak ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sadece sonuç odaklı bir değerlendirme yapmak, öğrencinin süreçte göstermiş olduğu çabayı sergilediği performansı değerlendirmeye almamak, onları daha fazla sabit düşünce yapısına sahip olmaya yönlendirir. Halbuki; yaptığımız araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere eğitime devam etme, çaba ve uğraş, kendisini geliştirebileceğini ve gelişimsel süreçlerinin değerlendirildiği bir puanlama ortamı öğrencilerde gelişimsel düşünce yapılarının daha fazla etkin rol oynamasına sebep olacağı için; tek bir sınav odaklı değerlendirmeden ziyade, öğrenci süreç performans değerlendirmesi yapılması daha yararlı olacağı önerilir.

Araştırma sonuçlarından, bireylerin sahip olduğu ‘Yaş Hassasiyetleri İnançları’ ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla gerekli çaba ve zaman ile yaşı önemsemeksizin, yabancı dil öğrenmek mümkündür, denilebilir. Bu bilgi ile çeşitli öğretim kademelerinde, yetişkinlerle yabancı dil çalışmak için ortamlar oluşturulabilmesi tavsiye edilir. Eğitimin, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu önemsenmelidir. Yabancı dil öğretmenleri açısından, sınıf ortamı dil gelişimi açısından uygun şekilde dizayn edilmelidir. Öğrencilerin beyinsel fonksiyonları ana dil kullanmalarına yönlendirmesi, ikinci dil öğreniminin önünde bir engel oluşturmaktadır. Sabit düşünce yapısına sahip öğrenciler, hata yapmaktan korkarlar ve dil öğrenimini bırakabilmektedirler. Bu sebeple; öğretmenlerin öğrencilerin kendi gücüne inanabilmelerini, öğrenmelerini sağlamaları gereklidir. Sınıf ortamının geliştirilebilir düşünce yapılarına ‘gelişimsel düşünce yapısına sahip olabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, başarı duygusunu olumlu etkileyecek niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, nicel verilere dayanarak sağlanmış olmasına rağmen, birçok uyaran içeren yabancı dil öğretimi yapılan sınıf ortamında hissedilebilecek duygular, çok çeşitli olmakla birlikte öğrencilere daha kapsamlı bir açıdan bakmak amacıyla, bundan sonra yapılacak çalışmaların uzun zamana yayılabilen boylamsal bir çalışma yönünde yapılması önerilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak çalışmaların, hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanılacağı karma yöntemin kullanılmasının daha sınıf ortamındaki detaylı verilere ulaşma yolunda daha doğru bir yöntem olacağı belirtilmelidir.

Araştırma, öğrencilerin birçok duygu karmaşasına sahip olduğu; ergenlik dönemine gelen yaş aralığında gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, öğrencilerin önceki yaşlarda sahip oldukları düşünce yapılarını da içermesi ve zamana göre nasıl değişim gösterdiği noktada araştırmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, ergenlik döneminde öğrencideki hakim başarı duyguları, sınıf ortamındaki baskın başarı duygularından oldukça etkilenmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların daha erken çocukluk dönemlerini de araştırması yönünden, yaş aralığının değiştirilmesi önerilir.

Bu araştırma, başarı duyguları ile yabancı dil düşünce yapıları arasındaki ilişkiler baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yabancı dil düşünce yapıları ile öz-düzenleme becerileri, algıladıkları araçsallık veya hedef yönelimleri ile aralarındaki ilişkiler üzerine yapılabilir.

Düşünce yapıları üzerine ikinci dil edinimi araştırmalarını desteklemek için, mevcut bilgiyi özetlemek ve araştırma boşluklarını belirlemek için dil eğitimindeki var olan düşünce yapısı çalışmaları yeniden yorumlanmalıdır. Bu bilgiler ışığında hem duyuşsal hem de bilişsel değişkenlerin birlikte incelenmeleri bağımsız incelenmelerine göre yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin açıklanmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilir. Öğrencilerin yabancı dil başarısının açıklanmasında başarı duygularının incelenmesi önemli veriler sağlayabilir.

Bu araştırmada devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır, yaş ve sınıf düzeyinin herhangi bir etkisi bulunmamıştır ancak sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bulunduğu özel kurumlarda sonuçların nasıl olacağının, öğrencilerin gelişimsel mi, sabit mi düşünce yapısına sahip oldukları ve onların başarılarını nasıl etkilediğinin de araştırılması gerekir. Ayrıca, daha fazla ders saatine sahip olmaları, öğrencilerin düşünce yapılarını ve başarı duygularını etkilemekte olup olmadığı yönünde çalışmalar yapılması önerilir. Burada elde edilecek bulgular, devlet okullarındaki yabancı dil ders saatinin artırılması yönünde destek sağlayabilir. Sonraki yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin edindikleri yabancı dil ile yeni öğrenmeye çalıştıkları farklı bir yabancı dil arasında düşünce yapıları ve başarı duyguları arasında ne tür benzerlikler ve farklılar olduğunun tespitine yönelik araştırmalar yapılması önerilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Abello-Contesse, C. (2009). Age and the critical period hypothesis. *ELT journal*, 63(2), 170-172. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn072>
- Altunel, İ. (2019). *An investigation into the relationship between mindset and foreign language anxiety*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Reading Anxiety and Reading Comprehension Skills of Learners of Turkish as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77. Doi: 10.19126/suje.307045
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Atwood, J. R. (2010). Mindset, motivation and metaphor in school and sport: bifurcated beliefs and behavior in two different achievement domains. *The International Journal of Sport and Society*, 1(4), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.18848/2152-7857/CGP/v01i04/54051>
- Bachman, L. F., & Clark, J. L. (1987). The measurement of foreign/second language proficiency. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 490(1), 20-33.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erisilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(2), 488-507. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106916>
- Bachman, L. F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), 1-42. <https://doi.org/10.1177/026553220001700101>
- Batumlu, D., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 24-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5445/73877>
- Biddle, S. J., Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Science*, 21(12), 973-989. DOI: 10.1080/02640410310001641377
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78 (1), 246-263. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Bolte, A., Goschke, T., & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science*, 14(5), 416-421. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01456>
- Bown, J., & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432-443. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.016>

- Brown, D., & Warschauer, M. (2006). From the university to the elementary classroom: Students' experiences in learning to integrate technology in instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 599-621. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/5996/>.
- Burnette, J. L., O'boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655. Doi: 10.1037/a0029531
- Burns, K. C., & Isbell, L. M. (2007). Promoting malleability is not one size fits all: Priming implicit theories of intelligence as a function of self-theories. *Self and Identity*, 6 (1), 51-63. <https://doi.org/10.1080/15298860600823864>
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>
- Chen, T. Y., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x>
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.003>
- Chernick, M. R. (2011). *Bootstrap methods: A guide for practitioners and researchers*. John Wiley & Sons.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.160820711>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666. Doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- Çalık, B. (2014). *The relationship between mathematics achievement emotions, mathematics self-efficacy and self-regulated learning strategies among middle school students*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Dewaele, J. M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender affect their classroom practice?. In *Emotions in second language teaching* (pp. 125-141). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8
- Degol, J. L., Wang, M. T., Zhang, Y., & Allerton, J. (2018). Do growth mindsets in math benefit females? Identifying pathways between gender, mindset, and motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 976-990. DOI: 10.1007/s10964-017-0739-8
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533.

- Demirel, Ö., Erdem, E., Filiz, K. O. Ç., Köksal, N., ve Şendoğdu, M. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 123-136. Retrived from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/371/2541>
- De Castella, K., & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, 30 (3), 245-267. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0244-y>
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 223-247. Doi: 10.1080/0748763900060303
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. *Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35 (5), 20-24. Retrieved from <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>
- EF (2019). <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> 05.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies and C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 525-551.
- Eren, A., & A. Rakıcıoğlu-Söylemez. (2020). Language Mindsets, Perceived Instrumentality, Engagement and Graded Performance in English as a Foreign Language Students. *Language Teaching Research*, 1-31. doi:10.1177/1362168820958400.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Ergen, S. (2019). *Exploring the relationship between teachersmindset and their technology self-efficacy among the secondary school efl teachers* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19 (3), 313-332. Doi: 10.1080/02699930441000238
- Fridja, N. & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. Washington, DC: American Psychological Association, (ss. 51-87). <https://doi.org/10.1037/10152-002>
- Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of agricultural education*, 42(4).

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25 (4), 211-220. <https://doi.org/10.1017/S026144480000700X>
- Gardner, H. (2010). Multiple intelligences. *New York*.
- Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42(4). Doi: 10.5032/jae.2001.04012
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849-1859. Doi: 10.1111/cdev.12955
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: a meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557-576. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00050-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00050-0)
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K. (2007). Why student beliefs about language learning matter: Issues in the development and implementation of the beliefs about language learning inventory. In H. J. Siskin & C. Blyth (Eds.), *AAUSC 2007 from thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (pp. 2-7). Boston, MA: Cengage Learning.
- Hsieh, P. H. (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. The University of Texas.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 203-253). Academic Press.
- Jondeau, E., & Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 27(10), 1699-1737. [https://doi.org/10.1016/S0165-1889\(02\)00079-9](https://doi.org/10.1016/S0165-1889(02)00079-9)
- Kaçar, İ., & Zengin, Z. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9928/122860>
- Keefe, J. W., & Ferrell, B. G. (1990). Developing a Defensible Learning Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57-61. Retrieved from https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199010_keefe.pdf
- Kök, H. (2017). *The role of perceived teacher affective support and relatedness to peers in achievement emotions of middle school students in EFL Classrooms*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Lewis, L. S., Williams, C. A., & Dawson, S. D. (2020). Growth mindset training and effective learning strategies in community college registered nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(2), 123-127. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.01.006>

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. C. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and instruction*, 70, 101162.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Noels, K. A., Chaffee, K., Lou, N. M., & Dincer, A. (2016). Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning German: Some Directions in the Psychology of Language Learning Motivation. *Online Submission*, 45 (2), 12-29. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574933.pdf>
- Lou, N. M., & Li, L. M. W. (2017). Interpersonal relationship mindsets and rejection sensitivity across cultures: The role of relational mobility. *Personality and Individual Differences*, 108, 200-206. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.004>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214-243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N. M., Masuda, T., & Li, L. M. W. (2017). Decremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 59, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.007>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2018). Western and heritage cultural internalizations predict EFL students' language motivation and confidence. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1508277>.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, 86, 102126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019a). Language mindsets, meaning-making, and motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 537-559). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Does my teacher believe I can improve? The role of meta-lay theories in ESL learners' mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, 1417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01417>
- Luo, W., Lee, K., Ng, P. T., & Ong, J. X. W. (2014). Incremental beliefs of ability, achievement emotions and learning of Singapore students. *Educational Psychology*, 34(5), 619-634. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.909008>
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1 (2), 75-86. doi: 10.1093/scan/nsl013
- Marinova Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34. <https://doi.org/10.2307/3588095>
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT journal*, 64(4), 436-444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Mercer, S. (2018). *Minds matter: Psychology of language learning*. Oxford University Press.

- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49 (3), 377-415. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00094>
- Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 283-296.
- Muthén, B. O., Muthén, L. K., & Asparouhov, T. (2017). *Regression and mediation analysis using Mplus*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 69-86. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9078-x>
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599-612.
- Oga-Baldwin, W.L., & Fryer, L.K. (2021). Engagement growth in language learning classroom: A latent growth analysis of engagement in Japanese elementary schools. In Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., & S. Mercer (Eds.), *Student engagement in the language classroom* (pp. 224-240). Multilingual Matters.
- Onur, E. (2003). *İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel yöntemin ilköğretim okulları 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması (Vali Tevfik Gür ilköğretim okulu örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özsaray, A. E., & Eren, A. (2018). Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students in English preparatory classes. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 39-58. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2018.003>
- Pala, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki etkililiği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 257-306). Springer, Dordrecht.

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36 (1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer, Boston, MA.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In *International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). Routledge.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pintrich, P. R., & Linnenbrink, E. A. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69-78. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_2
- Poon, C. S., & Koehler, D. J. (2006). Lay personality knowledge and dispositionist thinking: A knowledge-activation framework. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 177-191.
- PISA (2018). <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> 10.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of Emotion* (pp. 3-33). Academic press.
- Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P., & Pekrun, R. (2021). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control-value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 347-367.
- Raccanello, D., & Hall, R. (2021). An intervention promoting understanding of achievement emotions with middle school students. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 759-780.
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721-726.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Ryan, S., & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In *Psychology for language learning* (pp. 74-89). Palgrave Macmillan, London.
- Sampasivam, S., & Clément, R. (2014). The dynamics of second language confidence: Contact and interaction. *Multiple perspectives on the self in SLA*, 23-40.
- Schroder, H. S., Callahan, C. P., Gornik, A. E., & Moser, J. S. (2019). The fixed mindset of anxiety predicts future distress: A longitudinal study. *Behavior Therapy*, 50(4), 710-717. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.11.001>
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 2, 11-26.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and

- consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 657-677. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1159292>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65(6), 1723-1743. Doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00845.x
- Sönmez, D. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613. Doi: 10.1037//0003-066x.52.6.613
- Sun, P., & Yuan, R. (2018). Understanding collaborative language learning in novice-level foreign language classrooms: perceptions of teachers and students. *Interactive Learning Environments*, 26(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1285790>
- Tsai-Yu, C., & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37, 2.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>
- Vu, N. T., Weiner, J., & Schultz, T. (2014). Investigating the learning effect of multilingual bottle-neck features for ASR. In *Fifteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association*.
- Waller, L., & Papi, M. (2017). Motivation and feedback: How implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal of Second Language Writing*, 35, 54-65. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.004>
- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 27(3), 382-387. <https://doi.org/10.1086/317592>
- Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 333-358. <https://doi.org/10.46538/hlj.8.3.3>
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328. DOI: 10.1177/0033688206071315
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th ed.) Pearson Education.
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J. & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(6), 867. DOI: 10.1037/a0036335
- Yukselir, C. & Harputlu, L. (2014). An investigation into EFL prep-class students' academic emotions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104811>

EKLER

EK 1 Belirtke Tablosu

Students will be able to get the main points of the informative paragraph	7 8 9 10 11	6 7 8 9 10	9 10 11 12 13	14 15 16 17 18
Students will be able to use the suitable auxiliary verbs for tenses usage (simple present tense and present continuous tense for the 9th class) (simple present and past for 10th class) (present perfect, simple and future tenses for the 11th class) (simple present , past, present perfect for 12th class)	1 2 3 13 22	11 17 19 21 23	1 2 3 6 7	1 2 3 8 10
Students will be able to use the appropriate words for the given sentences (family members-prepositions-possessive adjectives -9 th class) (possessive adjectives, prepositions, quantifiers for 10 th class) (future jobs, conjunctions, prepositions for 11 th class) (question words, relative clauses for 12 th class)	5 12 20 24 25	1 2 3 12 15	4 5 8 17 21	4 9 11 12 23
Students will be able to complete the sentences appropriately	4 6 15 19 21	5 13 14 24 25	14 15 20 23 24	5 6 7 13 21
Students will be able to complete the dialogue with the suitable Sentences	14 16 17 18 23	4 16 18 20 22	16 18 19 22 25	25 19 20 22 24

EK 2 Yabancı Dil Düşünce Yapıları Ölçeği

Sevgili öğrenciler, bu araştırma Lise Öğrencilerinin Dille İlgili Düşünce Yapıları, İngilizce Dersine Yönelik Başarı Duyguları ve Ders Başarıları Arasındaki İlişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşlerinizi yalnızca bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri **dikkatle okuyunuz**. İfadelere yönelik görüşlerinizi, üstlerinde bulunan yanıt seçeneklerinden size en uygun olan bir tanesini dikkate alarak ve ifadelerin karşılarında bulunan kutucuklardan **bir tanesini** ‘X’ ile işaretleyerek belirtiniz. Görüşlerinizi doğru ya da yanlış cevap arayışında olmaksızın ve **size en uygun** seçenekleri dikkate alarak belirtmeniz önemlidir. İfadelere ilişkin görüşlerinizi belirtmeden önce aşağıda yer alan bilgilendirmeyi doldurunuz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Filiz MUTLUER

Aşağıdaki ifadelerde ‘Dil / Yabancı Dil’ ile kastedilen İNGİLİZCE ’ dir. Lütfen ifadelere ilişkin görüşlerinizi yandaki cevap seçeneklerini dikkate alarak ve karşılardaki kutucuklardan bir tanesini ‘X’ ile işaretleyerek belirtiniz					
Adınız ve Soyadınız: _____ Cinsiyet: E () K () Yaş: _____ Sınıf: _____	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Dil zekanızın ölçüsü bellidir ve bunu değiştirmek pek de mümkün değildir	()	()	()	()	()
2- Dil zekanız size özgüdür ve çok fazla geliştiremezsiniz.	()	()	()	()	()
3- Dürüst olmak gerekirse, dil zekanızı gerçekten geliştiremezsiniz.	()	()	()	()	()
4- Kim olursanız olun, dil zekanızı önemli ölçüde önemli ölçüde geliştirebilirsiniz.	()	()	()	()	()
5- Dil zekanızı her zaman büyük ölçüde değiştirebilirsiniz.	()	()	()	()	()
6- Dil zekanız ne olursa olsun, onu istediğinizde biraz da olsa geliştirebilirsiniz.	()	()	()	()	()
7-Bir bireyin sahip olduğu biyolojik faktörler (örneğin beyin yapısı) yeni bir dili öğrenme becerisini büyük ölçüde belirler	()	()	()	()	()
8- Yabancı dilde , olduğunuzdan daha iyi düzeye ulaşmak zordur.	()	()	()	()	()
9-Pek çok insan, dil zekasından yoksun olduğu için, çok çalışsa bile yabancı dil öğrenmede asla başarılı olamaz.	()	()	()	()	()

10- Yabancı dil yeteneğinizi her zaman geliştirebilirsiniz.	()	()	()	()	()
11- Yabancı dil öğrenirken çok çalışırsanız, her zaman daha başarılı olursunuz.	()	()	()	()	()
12- Eğer çok çalışırsanız, yabancı dili kullanma düzeyiniz daima yükselecektir.	()	()	()	()	()
13- Bireyin bir yabancı dili ne kadar iyi konuştuğu, o dili ne kadar erken yaşta öğrendiğine bağlıdır.	()	()	()	()	()
14- İnsanlar yetişkin olduktan sonra, yabancı bir dili tam anlamıyla öğrenemezler	()	()	()	()	()
15- Yabancı bir dili yetişkinlik döneminde öğrenirseniz, çalışsanız bile beceri düzeyiniz çok az artacaktır.	()	()	()	()	()
16- İster genç ister yaşlı olsun, çok çalışırsa herkes yabancı dilde başarılı olabilir.	()	()	()	()	()
17- Bireyin bir yabancı dili ne kadar iyi öğrendiği yaşa bağlı değildir; çok çalışan herkes o dilde akıcı biçimde konuşabilir.	()	()	()	()	()
18- Öğrenmeye başlama yaşından bağımsız olarak, insanlar yabancı dili oldukça iyi öğrenebilirler.	()	()	()	()	()

EK 3 Başarı Duyguları Ölçeği

İngilizce derslerine katılmak farklı duygular ortaya çıkarabilir. Aşağıda İngilizce dersinde bulunurken hissettiğiniz duygularla ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri görüşlerinizi belirtmeden önce şu ana kadar İngilizce derslerinde hissettiğiniz duyguları anımsayınız.

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup size göre en uygun olan seçeneği dikkate alarak görüşlerinizi belirtiniz (X).

Adınız ve Soyadınız: _____ Cinsiyet: E () K () Yaş: _____ Sınıf: _____ DERS ÖNCESİ Aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup, İngilizce dersine girmeden önce hissettiğiniz duygularla ilgili olarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X) .	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. İngilizce dersini dört gözle beklerim.	()	()	()	()	()
2. İngilizce dersini düşündüğümde gergin hissederim.	()	()	()	()	()
3. İngilizce dersini düşündüğümde midem bulanır.	()	()	()	()	()
4. İngilizce beni o kadar çok korkutur ki İngilizce dersine gitmek yerine okula gitmemeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()

DERS SIRASINDA	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup, İngilizce derslerinde hissettiğiniz duygularla ilgili olarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X) .	1	2	3	4	5
5. İngilizce derslerinden zevk alırım.	()	()	()	()	()
6. O kadar çok sıkılıyorum ki konsantre olamam.	()	()	()	()	()
7. Ders materyali benim için çok zor olduğunda endişelenirim.	()	()	()	()	()
8. Ders materyalimiz o kadar heyecan verici ki İngilizce derslerinden çok zevk alırım.	()	()	()	()	()
9. İngilizce derslerimde sinirli olurum.	()	()	()	()	()
10. İngilizce dersinde bir şey söylediğimde yüzümün kızardığını söyleyebilirim.	()	()	()	()	()
11. İngilizce dersleri bence sıkıcıdır.	()	()	()	()	()
12. Dersten o kadar zevk alırım ki derse katılmak için çok fazla motive olurum.	()	()	()	()	()
13. İngilizce derslerinde o kadar sinirli olurum ki dersten çıkmak isterim.	()	()	()	()	()
14. İngilizce derslerinde o kadar sıkılıyorum ki uyanık kalmaktazorlanırım.	()	()	()	()	()
15. Ders materyali çok zor olduğu için sinirlenirim.	()	()	()	()	()
16. İngilizce dersinde bir şey söylediğimde kendimi utandırdığımı hissedirim.	()	()	()	()	()
17. İngilizce dersi beni sinirlendirir.	()	()	()	()	()

DERS SONRASINDA Aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup, İngilizce derslerine girdikten sonra hissettiğiniz duygularla ilgili olarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X) .	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
18. İngilizce bilgimle gurur duyarım.	()	()	()	()	()
19. İngilizce dersime katkılarımdan dolayı gurur duyarım	()	()	()	()	()